METODOLOGÍA INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIAS DE VIDA, UNA SISTEMATIZACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

AUTORÍA
Johana Espinel Guadalupe

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Metodología inclusiva en la enseñanza de Historias de vida, una sistematización en educación especial

Autor

Johana Espinel Guadalupe
Universidad Estatal de Milagro
jespinelg@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-4867-2215

© Ediciones RISEI, 2025

Todos los derechos reservados.
Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición la editorial.

Editorial: Ediciones RISEI
Colección Sitematización de Experiencias Educativas Innovadoras
Título del libro: Metodología inclusiva en la enseñanza de Historias de vida, una sistematización en educación especial
Autoría: Johana Espinel Guadalupe (Docente UNEMI)
Edición: Primera edición
Año: 2025
ISBN digital: 978-9942-596-25-3
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-25-3

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz
Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo
Diagramación y diseño: Unidad de Diseño
Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa

Machala – Ecuador, diciembre de 2025

Este libro fue diagramado en InDesign.
Disponible en: https://editorial.risei.org/
Contacto: info@risei.org

Prólogo

La educación inclusiva no es únicamente un principio que se enseña en las aulas universitarias: es una práctica que se vive, se construye y se transforma día a día. Este libro es testimonio de ello. A través de la sistematización desarrollada en la asignatura Investigación–Acción: Historias de Vida, en la carrera de Educación Especial de la UNEMI, la autora nos invita a mirar de cerca una experiencia profundamente humana, donde la diversidad no es un desafío a resolver, sino un punto de partida para aprender mejor y juntos.

En estas páginas se reconstruye un proceso formativo real, marcado por la convivencia entre estudiantes con y sin discapacidad sensorial, cuyas voces, ritmos y necesidades dieron forma a una metodología accesible y flexible. El estudio documenta un abanico de estrategias que fueron moldeándose conforme avanzaba el curso: desde subtitulado en tiempo real y materiales digitales compatibles con lectores de pantalla, hasta actividades expresivas como Mi historia en 10 minutos, donde cada estudiante buscó la forma más auténtica de narrarse a sí mismo. Todas estas acciones, lejos de ser simples adaptaciones, se convirtieron en puentes que fortalecieron la participación, la empatía y el respeto mutuo dentro del aula.

El texto también recoge momentos que revelan la dimensión emocional de la inclusión. Uno de ellos, profundamente significativo, relata cómo una estudiante con discapacidad auditiva decide no exponer oralmente durante una presentación. Lejos de insistir, la docente reconoce su decisión y el grupo continúa integrando su aporte con naturalidad, recordándonos que la inclusión se construye con gestos cotidianos y con la libertad de elegir cómo participar.

A la vez, la obra no evade los desafíos. Se reconocen barreras técnicas, tiempos adicionales de preparación, resistencia inicial y dificultades propias de enseñar investigación cualitativa en un grupo heterogéneo. Pero estos obstáculos se transforman en aprendizajes que enriquecen la experiencia y fortalecen la comprensión de que la inclusión es un proceso dinámico que exige diálogo, creatividad y reflexión constante.

Uno de los mayores aciertos de esta sistematización es mostrar que la inclusión no beneficia únicamente a quienes enfrentan barreras específicas: beneficia a todos. Al diversificar los canales

de comunicación, aumentar la participación y abrir espacios para la expresión personal, la clase se volvió un entorno más colaborativo, más sensible y más consciente de su diversidad. La práctica confirma, una vez más, que la educación inclusiva no es un añadido, sino una mejora pedagógica que transforma el aprendizaje en una experiencia profundamente humana y compartida.

Este libro es, por tanto, una invitación: a mirar nuestras aulas desde la perspectiva de quienes aprenden de manera distinta, a diseñar experiencias que reconozcan esa diversidad como un recurso, y a convertir cada práctica docente en conocimiento que pueda compartirse y replicarse.

Lo que la autora ha logrado aquí es más que documentar una metodología inclusiva: ha tejido una historia pedagógica donde la sensibilidad, la técnica, la reflexión y la experiencia se unen para mostrar que la educación verdaderamente inclusiva no solo es posible, sino necesaria.

Que este libro inspire a otros docentes, investigadores y estudiantes a continuar construyendo aulas donde todas las voces encuentran un lugar legítimo para ser escuchadas, narradas y valoradas.

Resumen general

Esta sistematización analiza la aplicación de una metodología inclusiva en la asignatura Investigación–Acción: Historias de Vida de la carrera de Educación Especial de la UNEMI, donde participaron estudiantes con y sin discapacidad sensorial. El estudio documenta el proceso vivido, empleando registros de clase, productos académicos y reflexión docente, organizados en dimensiones pedagógicas, tecnológicas, socioafectivas y formativas. La metodología permitió identificar aprendizajes, barreras y transformaciones vinculadas al uso de estrategias accesibles y colaborativas. Los resultados evidencian mayor participación, sensibilidad inclusiva y desarrollo de competencias profesionales, mostrando que la inclusión fortalece tanto la práctica docente como la formación universitaria.

Palabras clave: Inclusión educativa; Diseño Universal para el Aprendizaje; Historias de vida; Educación Especial; Sistematización de experiencias

ÍNDICE

1. Introducción..... 21
1.1. Descripción del escenario
1.2. Problematización
1.3. Propósito de la sistematización
1.4. Criterios de valor
1.5. Delimitación del objeto de estudio

2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia..... 31
2.1. Identificación de conceptos estructurales
2.2. Formulación de dimensiones
2.3. Construcción de indicadores para las dimensiones
2.4. Fuentes y métodos de verificación
2.5. Justificación teórica de la experiencia

3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera.....43
3.1. Identificación de competencias del perfil
3.2. Resultados de aprendizaje vinculado
3.3. Importancia de la trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias
3.4. Reflexión sobre la alineación curricula
3.5. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera

4. Ecosistema estratégico..... 53
4.1. Estrategias núcleo en acción
4.2. Estrategias de soporte
4.3. Estrategias contingentes
4.4. Arquitectura del ecosistema de la sistematización

5. Evaluación de la experiencia.....66
5.1. Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia
5.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez
5.3. Análisis de resultados de las evidencias
5.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilida

6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia.....75
6.1. Aportes más relevantes
6.2. Tensiones y limitaciones encontradas
6.3. Aprendizajes personales, colectivos e institucionales

7. Referencias.....77
8. Anexos.....80

Metodología inclusiva en la enseñanza de Historias de vida, una sistematización en educación especial

1. Introducción

1.1. Descripción del escenario

La Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), con sede en Milagro, provincia del Guayas, ofrece formación superior bajo modalidades presencial, semipresencial y virtual, cumpliendo con el espíritu de equidad educativa promovido por la LOES y las disposiciones del CES. En modalidad presencial, las carreras que conforman su oferta de pregrado incluyen Ingeniería de Software, Ingeniería Industrial, Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Alimentos y Biotecnología (Ciencias e Ingeniería); Administración de Empresas, Comunicación, Economía, Turismo, Contabilidad y Auditoría, Derecho, Multimedia y Producción Audiovisual (Ciencias Sociales y Derecho); Medicina, Enfermería, Nutrición y Dietética, Fisioterapia (Salud y Servicios Sociales); además de Educación, Educación Especial, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Pedagogía de la Actividad Física y Deporte y Lengua y Literatura.

ISBN 978-9942-596-25-3 | 2025
https://editorial.risei.org

En modalidad semipresencial, UNEMI ofrece carreras como Trabajo Social, Educación Inicial y Pedagogía de las Ciencias Experimentales. Estas carreras combinan sesiones presenciales periódicas con actividades virtuales que permiten mayor flexibilidad para estudiantes que no pueden asistir a clases todos los días. En modalidad en línea (virtual), la oferta abarca carreras como Tecnologías de la Información; Derecho; Turismo; Comunicación; Psicología; Economía; Trabajo Social; Administración de Empresas; Educación Básica; Educación Inicial; Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, entre otras.

La UNEMI tiene actualmente 71000 estudiantes y estructura su oferta académica a través de varias facultades, cada una orientada a campos del conocimiento específicos:

- Facultad de Ciencias de la Ingeniería: concentra carreras como Ingeniería Industrial, Ingeniería en Software, Biotecnología, Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Alimentos, respondiendo a demandas tecnológicas y productivas de la región.
- Facultad de Ciencias de la Salud: incluye programas de Medicina, Enfermería, Nutrición y Dietética y Terapia Física, fortaleciendo la formación de profesionales en áreas prioritarias de salud pública.
- Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho: ofrece carreras como Administración de Empresas, Turismo, Derecho, Comunicación y Contabilidad y Auditoría, vinculando la academia con el desarrollo económico y social.
- Facultad de Educación: constituye un eje estratégico de la universidad, con carreras que responden a la necesidad de fortalecer el sistema educativo nacional. Entre ellas destacan Educación Especial, Educación Inicial, Educación Básica, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, y Lengua y Literatura.

La Facultad de Educación es particularmente significativa porque aporta a la formación de docentes en todos los niveles, con énfasis en el enfoque inclusivo y en el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores. Su carrera de Educación Especial es pionera en la región y promueve la preparación de profesionales capaces de atender a estudiantes con necesidades educativas diversas, en coherencia con los principios de inclusión, equidad y calidad definidos en la LOES y en los lineamientos del CES. De este modo, la facultad no solo forma profesionales, sino que también impulsa la transformación pedagógica en Ecuador, preparando a futuros educadores que integren la investigación, la innovación y la sensibilidad social en su práctica.

La carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se oferta en modalidad presencial y responde a la necesidad de formar profesionales capaces de atender con pertinencia a estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad. Se enmarca en los principios de inclusión y equidad educativa establecidos en la LOES y en el CES, y busca preparar docentes que combinen fundamentos pedagógicos, competencias investigativas y compromiso social.

La malla curricular contempla una sólida formación básica en pedagogía, psicología del aprendizaje, filosofía e historia de la educación, complementada con módulos de neurociencia, bases biológicas humanas, psicomotricidad y estimulación temprana. Estos componentes garantizan que los futuros profesionales comprendan el desarrollo humano en todas sus dimensiones y su relación con la enseñanza inclusiva.

En el ámbito didáctico, los estudiantes se forman en la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales y sociales, la lengua y la literatura, siempre vinculadas a necesidades educativas especiales. Además, se integran asignaturas como las TIC en la atención educativa, didáctica de ambientes inclusivos, diseño curricular y planificación de aprendizajes, que fortalecen la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas a contextos diversos.

La carrera ofrece itinerarios especializados, entre ellos:

- Discapacidad auditiva y enseñanza de la lengua de señas.
- Discapacidad visual y enseñanza del sistema Braille.
- Trastornos del espectro autista y programas de intervención psicopedagógica.
- Sordoceguera y atención educativa en contextos inclusivos.
- Discapacidades múltiples en entornos educativos.

Un componente clave son las prácticas preprofesionales y de vinculación con la sociedad, que superan las 1.800 horas, distribuidas en observación, ayudantía, prácticas integrales y proyectos comunitarios. Esto asegura que los estudiantes apliquen lo aprendido en escenarios reales, fortaleciendo su identidad profesional y su capacidad para responder a la diversidad educativa del país.

En su fase final, la carrera incorpora la Unidad de Integración Curricular (UIC) y un proyecto de titulación, donde los estudiantes desarrollan investigaciones aplicadas a la inclusión y el mejoramiento de contextos educativos. De esta manera, el egresado se convierte en un profesional capaz de diagnosticar, diseñar e implementar propuestas pedagógicas inclusivas, con sensibilidad social, creatividad y visión investigativa.

La población estudiantil de la carrera de Educación Especial en la UNEMI se caracteriza por su diversidad etaria y geográfica. La mayoría de los estudiantes tienen entre 18 y 24 años, etapa en la que inician su formación universitaria como parte de su proyecto de vida profesional. Sin embargo, también se registran casos de personas adultas que, motivadas por su vocación pedagógica o por procesos de reinserción académica, eligen continuar sus estudios en este campo. Esta mezcla de generaciones enriquece la dinámica del aula, ya que permite la interacción entre distintas experiencias de vida, perspectivas y estilos de aprendizaje.

En cuanto al origen geográfico, aunque la sede de la universidad se encuentra en Milagro, pocos estudiantes provienen de la ciudad. La mayoría procede de Guayaquil, y también de diferentes cantones y provincias del Ecuador, lo que configura un grupo heterogéneo y representativo de realidades culturales diversas. Dentro de esta comunidad universitaria se incluyen estudiantes con discapacidad auditiva e intelectual, quienes aportan a la construcción de un espacio académico inclusivo y desafiante. Su presencia exige repensar constantemente la metodología docente, convirtiendo al aula en un escenario donde la inclusión deja de ser un discurso para convertirse en una práctica cotidiana.

Este Libro se desarrolló en el marco de la asignatura Investigación–Acción: Historias de Vida, correspondiente al segundo semestre de la carrera de Educación Especial de la UNEMI. La materia, de carácter investigativo y metodológico, introduce a los estudiantes en el enfoque biográfico-narrativo como herramienta para reconstruir trayectorias personales y reflexionar sobre la diversidad humana. En este espacio, los futuros docentes no solo adquieren competencias investigativas, sino que también vivencian procesos de inclusión y participación, aspectos fundamentales para su formación profesional en contextos educativos heterogéneos.

1.1.1. Escena breve

Durante el período académico 1S 2025, en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), impartí la asignatura Historias de vida en la carrera de Educación Especial. En este espacio, los estudiantes exploran el método biográfico-narrativo para reconstruir trayectorias de vida y reflexionar sobre la diversidad humana. El aula se convirtió en un escenario de aprendizaje plural: entre los participantes había estudiantes con discapacidad auditiva y, en experiencias previas de docencia, también con discapacidad visual. Este contexto demandó la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas, tales como el uso de intérprete de Lengua de Señas Ecuatoriana, subtitulado en tiempo real y material en

formatos accesibles, con el objetivo de que todos los estudiantes pudieran participar en igualdad de condiciones (UNESCO, 2020).

Recuerdo especialmente el día en que cada grupo debía exponer los resultados de sus entrevistas de Historias de vida. Me acerqué a una de las estudiantes con discapacidad auditiva y, con una sonrisa, le pregunté si deseaba compartir su parte del trabajo en voz alta. Ella me miró, respiró profundo y, con una voz que por la pérdida auditiva sonaba un tanto robótica, respondió que no, que se sentía más cómoda si hablaba otra compañera. Le agradecí su sinceridad y respeté su decisión, reconociendo en ese momento la importancia de permitir que cada estudiante defina su propia forma de participación. El grupo, en un gesto natural de empatía, continuó la presentación integrando sus aportes sin que su elección fuera motivo de diferencia.

1.2. Problematización

La enseñanza universitaria, especialmente en carreras de formación docente, enfrenta el desafío de garantizar la participación equitativa de estudiantes con diversas discapacidades, neurodivergencias o necesidades educativas. En la asignatura Investigación acción -Historias de vida de la carrera de Educación Especial de UNEMI, se identificó la dificultad de aplicar metodologías de investigación cualitativa accesibles para todos los estudiantes, sin exclusión por barreras comunicacionales o tecnológicas.

Por ejemplo, un estudiante con discapacidad auditiva puede no captar una clase magistral sin intérprete o subtítulos; un estudiante con discapacidad visual puede enfrentar dificultades si los materiales no son compatibles con lectores de voz; alguien con discapacidad motriz o dificultades para escribir puede tener retos al elaborar registros escritos extensos; estudiantes con trastornos del espectro autista pueden beneficiarse de instrucciones visuales o adaptadas. En suma, la falta de accesibilidad puede generar exclusión incluso en contextos universitarios.

1.2.1. Relevancia del problema

Este problema no sólo es una cuestión de equidad, sino un asunto central en la calidad de la formación docente inclusiva. Algunas razones por las cuales es urgente situarlo como tema clave:

- **Coherencia entre teoría y práctica de la inclusión:** formar docentes en Educación Especial exige que ellos mismos experimenten metodologías inclusivas. Si no pueden participar plenamente en clase por barreras invisibles, se contradice el modelo formativo propuesto.

- **Transformación institucional:** las prácticas docentes inclusivas, cuando son debidamente sistematizadas, pueden retroalimentar políticas institucionales de accesibilidad, cumplimiento normativo y cultura universitaria inclusiva.
- **Beneficio colectivo:** según estudios en educación inclusiva, cuando se diseñan metodologías que atienden la diversidad, no sólo los estudiantes con discapacidad se benefician, sino toda la comunidad educativa (Hehir, Pascucci & Pascucci, 2016).
- **Legitimidad normativa y ética:** en Ecuador, la LOES y otros marcos normativos promueven la equidad y accesibilidad en educación superior; sin prácticas que respondan a esos mandatos, la inclusión universitaria queda como retórica más que como realidad. Y a nivel internacional, la UNESCO insiste en que la educación inclusiva debe eliminar barreras de todo tipo (pedagógicas, arquitectónicas, actitudinales) para hacer efectivo el derecho a la educación para todos (UNESCO, 2020).
- **Innovación pedagógica:** explorar metodologías accesibles (por ejemplo, narrativas multimedia, diseño universal de aprendizaje, co-creación de recursos, uso de tecnologías accesibles) puede aportar a la innovación docente y enriquecer el campo de la investigación cualitativa en educación.

Por estas razones, visibilizar la sistematización de esta práctica en UNEMI no solo aporta al ámbito local, sino también al debate global sobre cómo hacer accesible la investigación cualitativa en contextos diversos.

1.2.2. Consecuencias de no resolverlo

Si este problema no se aborda, se corre el riesgo de:

- Reproducir prácticas excluyentes que limitan el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.
- Reducir la efectividad de la formación docente, al no preparar a los futuros educadores para la atención a la diversidad.
- Desconectar la teoría de la práctica, generando desinterés en asignaturas clave como Investigación-Acción e Historias de vida.
- Debilitar la imagen institucional de UNEMI como universidad inclusiva comprometida con los derechos de las personas con discapacidad.

Y, por último, propiciar el abandonó educativo de los estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad.

1.2.3. Evidencias de la práctica

Durante el desarrollo de la asignatura Historias de vida (período 2024–2025), se implementaron acciones concretas:

- Coordinación con docente de Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC). Se involucró de forma proactiva un docente intérprete de LSEC para que los estudiantes aprendan o mejoren los conocimientos de lengua de señas.
- Uso de apps (aplicaciones) de traducción en tiempo real más presentaciones con alto contraste. Para favorecer la comprensión de estudiantes con discapacidad auditiva o baja visión, se usaron apps que subtitulan lo que se habla en clase y se diseñaron presentaciones con contraste alto y tipografía ampliada. Esto reduce la carga cognitiva y facilita el seguimiento simultáneo de audio y texto.
- Entrega de materiales digitales compatibles con lectores de pantalla. Los recursos (lecturas, guías, formatos de trabajo) se distribuyeron en documentos accesibles, estructurados con encabezados, etiquetas semánticas, texto alternativo para imágenes, etc., de modo que las herramientas lectoras de pantalla puedan interpretarlos adecuadamente.
- Actividades colaborativas inclusivas. Una de las actividades destacadas fue "Mi historia en 10 minutos", en la que cada estudiante narraba su experiencia vital empleando el medio que prefiriera: oral, escrito, visual, multimedia. Con esta flexibilidad se respetó la diversidad expresiva del alumnado. Paralelamente, se promovieron talleres, foros y dinámicas de grupo para desarrollar habilidades de comunicación, empatía, escucha activa e inclusión.

Luego de realizar estas actividades, se observan ciertos cambios a nivel de la clase como:

- Se notó una mayor diversificación de los canales comunicativos: algunos estudiantes optaron por presentaciones visuales con gráficos, otros por narraciones orales con apoyos visuales, lo que enriqueció el intercambio del grupo.
- La experiencia confirmó que la inclusión no es solo un beneficio para quienes enfrentan barreras, sino que favorece al conjunto del grupo, al promover una cultura de comunicación múltiple y flexible.
- La práctica dio cuenta de la tesis de Jara (2018), que la sistematización de experiencias puede convertir acciones docentes en conocimiento compartido, permitiendo aprendizajes colectivos y replicación informada.
- Algunos retos emergieron: la preparación técnica (por ejemplo, para convertir gráficos en descripciones accesibles), la

carga de tiempo para adecuar materiales, la necesidad de formación docente para manejar herramientas accesibles y la resistencia inicial de ciertos estudiantes o docentes frente a nuevos formatos.

Estas estrategias demostraron que la inclusión beneficia a todo el grupo al diversificar los canales de comunicación y participación, y confirman que la sistematización transforma la práctica docente en conocimiento compartido (Jara, 2018).

1.3. Propósito y relevancia de la sistematización

El propósito de esta sistematización es analizar, documentar y reflexionar sobre la aplicación de una metodología inclusiva en la enseñanza universitaria de la asignatura Investigación Acción – Historias de vida, en la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Su objetivo central es identificar los aprendizajes, desafíos y transformaciones que emergen al implementar estrategias accesibles, de modo que todos los estudiantes (con o sin discapacidad) puedan participar con igualdad, desde un enfoque pedagógico que reconozca la diversidad como un recurso educativo (Adom et al., 2023; Ainscow, 2020).

En coherencia con este propósito, la comunicación y análisis del proceso buscan plasmar la experiencia docente como conocimiento pedagógico compartido, reconociendo la práctica como una fuente legítima de saber educativo (Jara, 2018). De este modo, la sistematización no solo reconstruye lo vivido, sino que problematiza los sentidos y aprendizajes que surgieron durante la implementación de la propuesta. En particular, se procura comprender cómo las adaptaciones tecnológicas, comunicacionales y didácticas fortalecen la formación de futuros educadores inclusivos, situando especial atención en las estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueven múltiples vías de acceso, expresión y compromiso para estudiantes diversos (Adom et al., 2023).

1.4. Criterios de Valor

Cuando se habla de criterios de valor en una sistematización de experiencias, se refiere a aquellos principios, parámetros o dimensiones que permiten valorar la calidad, relevancia y aportes de la experiencia que se está analizando. En otras palabras, son los aspectos desde los cuales se juzga la significación de lo vivido, no en términos de "éxito o fracaso", sino de aprendizajes, coherencia y transformación.

De acuerdo con lo anterior, esta sistematización visibiliza la coherencia entre los principios institucionales de inclusión y la

práctica cotidiana en el aula, mostrando que los compromisos institucionales deben traducirse en transformaciones reales de la práctica docente. Así se contribuye al fortalecimiento de una cultura universitaria de equidad, accesibilidad y justicia educativa, alineada con los debates globales sobre inclusión, que plantean que la educación debe configurarse para atender a todos los estudiantes (Ainscow, 2020; Alhassan et al, 2025).

Otro aspecto radica en la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender cuando se les ofrecen condiciones adecuadas para participar, expresarse y construir conocimiento desde sus propias posibilidades. Enseñar desde esa creencia transforma el aula en un espacio de colaboración genuina, donde las diferencias dejan de ser barreras y se convierten en fuentes de aprendizaje compartido y crecimiento profesional.

De esta manera, la innovación de esta experiencia reside en adoptar una investigación-acción colaborativa que no sólo adapte materiales o intérpretes, sino que reconfigure la dinámica educativa bajo el principio de que todos contribuyen al aprendizaje colectivo. Estudios recientes muestran cómo proyectos de acción colaborativa fortalecen la práctica docente y promueven la inclusión real en contextos diversos (Dulfer et al., 2021). Al operar de ese modo, la experiencia va más allá de ajustes superficiales al establecer una cultura reflexiva que pretende transformar la enseñanza desde dentro.

Esta experiencia resulta transferible a otros contextos porque no requiere recursos extraordinarios, sino una disposición pedagógica basada en cooperación, reflexión constante y compromiso con la equidad. Una estrategia replicable es posponer la calificación inmediata de exposiciones y promover revisiones colaborativas entre pares antes de asignar una nota, fortaleciendo la corresponsabilidad en el aprendizaje. La transferencia del aprendizaje profesional a la práctica docente ha sido documentada en metaanálisis que destacan indicadores y procesos efectivos para que los cambios en formación sean reflejados en en la experiencia real del aula (Nimante et al., 2025).

Además, esta experiencia demuestra que la inclusión no es una técnica aislada, sino una forma de concebir la educación como derecho y co-construcción. Trabajar sobre la premisa de que todos pueden aprender convierte la enseñanza en un acto de justicia y esperanza. Las evidencias —como el caso de una estudiante no vidente que hoy ejerce su profesión— respaldan el valor real de las metodologías inclusivas. Por lo tanto, la sistematización permite que el conocimiento generado en el aula no quede en lo personal, sino que se comparta, critique y se reinvente, aportando al conocimiento pedagógico colectivo y sentando las bases para delimitar el objeto de estudio (Jara, 2018).

1.5. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio se enmarca en una experiencia desarrollada durante el primer semestre del año 2025, en la asignatura Investigación Acción – Historias de Vida, impartida a un grupo de segundo semestre de la carrera de Educación Especial. En esta experiencia participó una docente y aproximadamente cuarenta estudiantes, entre los cuales se encontraban personas con y sin necesidades educativas asociadas a discapacidad auditiva.

Se busca comprender cómo las estrategias pedagógicas empleadas favorecen la participación equitativa y significativa de los estudiantes con y sin discapacidad, y cómo dichas prácticas generan transformaciones en las dinámicas de aprendizaje y colaboración dentro del aula universitaria.

El foco principal del análisis está en las interacciones y procesos de acompañamiento pedagógico que surgen cuando los estudiantes con discapacidad auditiva participan junto a sus compañeros en actividades de investigación biográfico-narrativa. Este enfoque permite observar cómo el diseño inclusivo de las clases, el trabajo colaborativo y la mediación docente inciden en la construcción de aprendizajes compartidos. Así, la experiencia no se limita a los resultados académicos, sino que pone atención al modo en que las relaciones educativas promueven el reconocimiento mutuo, la empatía y la autonomía estudiantil.

Las evidencias analizadas comprenden los comentarios y observaciones de los compañeros hacia las estudiantes con discapacidad auditiva, registros de clase, reflexiones docentes y productos académicos del curso. Este recorte temporal y poblacional permite concentrar el análisis en un escenario concreto, donde se evidencian los desafíos y logros de la enseñanza inclusiva en la educación superior. Por lo que, la delimitación precisa del objeto de estudio es una condición fundamental para garantizar la coherencia y profundidad de la investigación cualitativa (Flick, 2014).

La elección de este recorte parte del supuesto de que las voces de los estudiantes con discapacidad auditiva y de sus compañeros ofrecen información valiosa sobre la efectividad de las estrategias inclusivas implementadas. Estos comentarios constituyen una evidencia directa de cómo las prácticas pedagógicas promueven o dificultan la participación equitativa en contextos reales de aula. Se justifica además porque el análisis de este grupo específico permitirá identificar aprendizajes replicables en otros espacios universitarios, contribuyendo a la mejora continua de las prácticas docentes y al fortalecimiento institucional de la inclusión. Tal como sostiene Jara (2018), la sistematización cobra sentido cuando define con claridad su objeto, sus límites y su propósito, pues ello convierte la experiencia vivida en conocimiento comunicable y útil para otros.

El primer módulo permitió contextualizar la experiencia docente desarrollada en la asignatura Investigación Acción – Historias de Vida, identificando la necesidad de sistematizar a partir de los desafíos y aprendizajes que emergieron al implementar un enfoque inclusivo y motivador en la formación universitaria. En esa fase se definieron el propósito, la justificación y el objeto de estudio, estableciendo los fundamentos que sustentan la relevancia educativa y social del proceso.

A partir de este punto, el segundo módulo transita hacia un nivel conceptual-operativo, en el que se precisan las dimensiones de análisis que orientan la lectura crítica de la experiencia. En este apartado se expondrán las bases teóricas, los ejemplos prácticos de valor en la experiencia y los indicadores que permitirán comprender de manera estructurada cómo se concretaron los principios de inclusión, accesibilidad y transformación pedagógica en la práctica

2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

2.1. Identificación de conceptos estructurales

La experiencia sistematizada se sustenta en un conjunto de conceptos interrelacionados que otorgan coherencia teórica y profundidad analítica al proceso vivido en la asignatura Investigación–Acción: Historias de vida de la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro. La inclusión educativa constituye el eje articulador de toda la práctica, entendida como un proceso dinámico orientado a eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, transformando las culturas, políticas y prácticas institucionales para asegurar oportunidades equitativas (Ainscow, 2020).

Esta visión se materializa a través de una metodología inclusiva basada en la flexibilidad, la adaptación a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, y el uso de recursos accesibles, como subtitulado en tiempo real o materiales compatibles con lectores de pantalla, siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual propone múltiples formas de representación, expresión y compromiso (Adom et al., 2023; UNESCO, 2020).

La investigación–acción se convierte en el marco metodológico que permite observar, reflexionar y transformar la práctica docente desde dentro, reconociendo que el conocimiento se construye en la acción y que la reflexión sistemática mejora la comprensión del propio quehacer educativo (Eliott, 2000).

En este contexto, la sistematización de experiencias adquiere un papel esencial, pues convierte los procesos vividos en

conocimiento comunicable y útil, transformando la práctica individual en aprendizaje colectivo (Jara, 2018). A lo largo de esta experiencia, los conceptos de diversidad y empatía pedagógica emergen como dimensiones humanas y éticas que sostienen la enseñanza inclusiva, al propiciar vínculos genuinos de comprensión y reconocimiento mutuo entre los estudiantes con y sin discapacidad. En conjunto, estos conceptos organizan la experiencia como una práctica reflexiva y transformadora que une la teoría con la acción, evidenciando que la inclusión no es un complemento del proceso educativo, sino su principio estructural y una vía para construir comunidades universitarias más justas, equitativas y conscientes del valor de la diferencia.

De este modo, la sistematización no solo permite comprender los procesos vividos, sino también revelar los principios pedagógicos que los sustentan y que orientan la transformación institucional hacia una cultura inclusiva. La experiencia muestra que la diversidad, lejos de representar un desafío aislado, se convierte en un motor de innovación educativa, capaz de resignificar las prácticas docentes y de fortalecer la formación profesional en el ámbito universitario. En consonancia con Ainscow (2020) y Dulfer et al. (2021), la inclusión educativa exige transitar de la adaptación individual a la transformación colectiva, donde la empatía, la reflexión y la acción colaborativa se integren como pilares de la enseñanza. Así, la práctica analizada trasciende el aula para convertirse en una referencia metodológica que reafirma el potencial de la educación superior como espacio de equidad, participación y construcción de saber pedagógico compartido.

2.2. Formulación de dimensiones

Con el propósito de estructurar el proceso analítico de la sistematización, se establecieron cuatro dimensiones de estudio que permiten comprender la experiencia desde distintos planos de sentido. Cada una de ellas funciona como un eje de observación que integra los componentes pedagógicos, tecnológicos, socioafectivos y formativos, contribuyendo a una lectura holística del proceso inclusivo desarrollado en el aula universitaria. Estas dimensiones orientan la interpretación de las prácticas docentes inclusivas y motivadoras, evidenciando cómo la diversidad, la participación y el uso de recursos digitales se articulan para favorecer aprendizajes significativos.

En la tabla 1 se presentan las dimensiones propuestas, junto con su definición, un ejemplo práctico que ilustra su aplicación en la experiencia y los indicadores observables que permiten reconocer su presencia en la práctica docente.

Tabla 1.
Dimensiones de análisis de la sistematización de la experiencia inclusiva

Dimensión de estudio	**Definición teórica**	**Ejemplo práctico en la experiencia**
1. Didáctico–pedagógica	Se refiere al conjunto de estrategias, metodologías y recursos diseñados para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como punto de partida del proceso educativo. La UNESCO (2020) enfatiza que una enseñanza inclusiva implica eliminar barreras pedagógicas y actitudinales para asegurar el acceso equitativo al conocimiento.	En la asignatura Historias de vida se aplicaron estrategias como presentaciones con alto contraste, subtítulos automáticos y materiales accesibles para lectores de pantalla, de modo que estudiantes con discapacidad auditiva y visual pudieran participar y demostrar sus aprendizajes.
2. Tecnológica y comunicacional	Analiza el uso pedagógico de las tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje y la comunicación inclusiva. Según Cabero et al. (2012), las TIC favorecen la equidad educativa cuando se emplean con criterios de accesibilidad, usabilidad y colaboración.	Se implementaron herramientas digitales (Moodle, Padlet y Canva) para facilitar la participación activa, compartir producciones visuales y promover la comunicación entre los estudiantes, fortaleciendo la interacción dentro y fuera del aula.
3. Socioafectiva y relacional	Se centra en el clima emocional, la empatía y las relaciones interpersonales que favorecen el sentido de pertenencia y el bienestar en el aula. De acuerdo con Alnahdi, et al. (2022), las prácticas docentes inclusivas fortalecen los vínculos y la autoestima académica de los estudiantes.	Durante las exposiciones, los compañeros apoyaron a las estudiantes con discapacidad auditiva mediante gestos, repeticiones orales y lenguaje sencillo, generando un ambiente de respeto, comprensión y solidaridad.

4. Formativa y transformadora	Considera la reflexión docente y la innovación educativa como procesos de mejora continua. Dulfer et al. (2021) sostienen que la enseñanza inclusiva implica revisar críticamente la práctica para promover el cambio pedagógico y la transformación institucional.	La docente realizó una revisión de las primeras sesiones, identificando barreras de accesibilidad y rediseñando la planificación con recursos visuales, estrategias colaborativas y evaluaciones adaptadas para todos los estudiantes.

Fuente: (Elaboración propia, 2025)

2.3. Indicadores para valorar las Dimensiones de análisis

En el campo educativo contemporáneo, los indicadores constituyen herramientas esenciales para orientar, valorar y transformar las prácticas pedagógicas. Son señales cualitativas o cuantitativas que permiten identificar los avances o dificultades en torno a los objetivos formativos y a las dimensiones que configuran una experiencia educativa determinada. En el caso de la educación inclusiva, los indicadores se vuelven especialmente relevantes porque hacen visible lo invisible: el modo en que los centros educativos eliminan barreras promueve la equidad y garantizan la participación de todos los estudiantes.

Tal como señala Patton (2015), sin mecanismos de medición claros los esfuerzos pedagógicos corren el riesgo de diluirse en discursos bienintencionados sin capacidad de transformación. Por ello, establecer indicadores adecuados es un ejercicio de responsabilidad ética y profesional, que permite monitorear la coherencia entre el discurso de la inclusión y su concreción práctica (Consejo de Discapacidades del Desarrollo de Nueva Jersey, 2022).

En la primera dimensión, Didáctico-pedagógica, los indicadores apuntan a determinar en qué medida los materiales, metodologías y recursos didácticos se ajustan a las necesidades de todos los estudiantes. Esta dimensión considera aspectos como la diversidad de formatos (audio, lectura fácil, subtitulado), la adaptación tecnológica y la presencia de apoyos que favorecen la comprensión y la participación. Según Booth & Ainscow (2000), la accesibilidad no se reduce a ofrecer recursos, sino a diseñar entornos donde cada estudiante pueda aprender sin barreras. La evidencia de esta dimensión puede observarse cuando un docente ofrece materiales multimodales y utiliza plataformas digitales accesibles para todos los niveles de comprensión, lo que garantiza que los estudiantes con discapacidad o dificultades

lectoras puedan participar en igualdad de condiciones. En este sentido, los indicadores permiten documentar la disponibilidad y uso de herramientas adaptativas, así como la percepción estudiantil sobre la facilidad de acceso a los contenidos (Agencia Europea, 2022).

La segunda dimensión, la Tecnológica y comunicacional, examina cómo las tecnologías digitales funcionan como herramientas que facilitan tanto el aprendizaje como la comunicación en contextos inclusivos. De acuerdo con Cabero et al. (2012), las TIC contribuyen a la equidad educativa cuando se integran considerando principios de accesibilidad, facilidad de uso y trabajo colaborativo.

La tercera dimensión, la socioafectiva y relacional refiere a las formas de participación y colaboración que emergen dentro del aula. Más allá de la accesibilidad técnica, la inclusión requiere interacciones que reconozcan la diversidad y promuevan el respeto mutuo. Desde el enfoque del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2000), la cultura escolar se vuelve inclusiva cuando las relaciones entre estudiantes favorecen la cooperación y la construcción colectiva del conocimiento. Por ello, los indicadores en esta dimensión pueden centrarse en la frecuencia y calidad de los trabajos colaborativos, en el nivel de participación de los distintos perfiles estudiantiles y en la existencia de dinámicas donde se valoren las diferencias como fuente de aprendizaje. Un ejemplo concreto puede observarse cuando el docente organiza grupos heterogéneos para el desarrollo de proyectos, rotando roles y asegurando que cada participante tenga una voz activa.

Así, la interacción inclusiva no solo se mide por la cantidad de participaciones, sino por la naturaleza respetuosa, equitativa y significativa de los vínculos que se establecen en el proceso educativo. Si se combina la dimensión tecnológica con la socioafectiva, es de esperar que el rol de los docentes sea trascendental al ser los encargados de propiciar interacciones y situaciones de comunicación que contribuyan a crear relaciones afectivas en los ambientes virtuales de aprendizaje (Morales y Curiel, 2019).

Cuando el clima escolar es percibido como positivo —con relaciones cálidas entre alumnos y profesores, sentido de pertenencia y apoyo social— se promueven mejores resultados emocionales y académicos (Podiya, Navaneetham & Bhola, 2025). En su revisión sistemática sobre el "influjo del clima escolar en la salud emocional y el rendimiento académico", estos autores hallaron que dimensiones del clima como el sentido de conexión, el apoyo entre pares y la relación con el profesorado están asociadas con menor estrés, depresión y una mejora en el rendimiento educativo (Podiya et al., 2025).

La cuarta dimensión, la Formativa y transformadora considera la reflexión docente e innovación, aborda la capacidad del profesorado para analizar críticamente su práctica, identificar áreas de mejora e implementar cambios pedagógicos que respondan a los desafíos de la diversidad. Lefebvre et al. (2023) resalta que la innovación educativa sólo adquiere sentido cuando surge de una práctica reflexiva y contextualizada. La investigación reciente muestra que los docentes que integran la reflexión continua con estrategias innovadoras, como la clase invertida o el aprendizaje basado en proyectos, logran entornos más inclusivos y participativos (ElSayary, 2025). En este marco, los indicadores pueden observar el número de espacios de autoevaluación docente, la incorporación del feedback estudiantil y la frecuencia con que se documentan ajustes metodológicos. Por ejemplo, cuando un profesor revisa sus estrategias al final de cada unidad, dialoga con sus colegas sobre las dificultades encontradas y aplica un nuevo recurso tecnológico o dinámico de participación, se evidencia una cultura reflexiva orientada a la mejora continua. Estos procesos no solo fortalecen la competencia profesional, sino que generan un impacto directo en el aprendizaje y en el bienestar emocional del estudiantado.

En la tabla 2, se presentan las dimensiones operativas de la sistematización de la experiencia inclusiva desarrollada por la docente Johana, junto con su definición, un ejemplo práctico y los indicadores observables que evidencian su presencia en la práctica pedagógica.

Tabla 2.
Dimensiones operativas de la sistematización

Dimensión	Definición breve	Ejemplo práctico en la experiencia	Indicadores observables
1. Didáctica-pedagógica	Comprende las estrategias, métodos y recursos empleados en la enseñanza de la asignatura *Investigación Acción – Historias de Vida*. Abarca la planificación, implementación y evaluación de las actividades desde un enfoque inclusivo, más allá de los resultados académicos, centrándose en los procesos de aprendizaje y la adaptabilidad de las estrategias.	Se diseñaron actividades que permitieron a los estudiantes presentar sus avances mediante distintos formatos (escritos, audiovisuales o narrativos), favoreciendo la expresión de sus historias de vida según sus fortalezas comunicativas.	- Las actividades permiten múltiples formas de participación (oral, escrita, visual, digital). Se aplican criterios de evaluación flexibles. Las planeaciones reflejan coherencia entre objetivos y estrategias inclusivas. Los productos académicos muestran apropiación mediante diversos formatos.
2. Tecnológica y comunicacional	Incluye el uso de recursos digitales, plataformas y herramientas de apoyo que facilitan la accesibilidad y la interacción. La tecnología se entiende como un medio comunicativo que posibilita la participación y el aprendizaje colaborativo, no sólo como instrumento técnico.	Se implementaron subtítulos automáticos en presentaciones virtuales y se usaron foros de discusión asincrónicos para que estudiantes con discapacidad auditiva pudieran participar sin barreras.	Se utilizan recursos digitales con herramientas de accesibilidad (subtítulos, contraste visual). Los estudiantes con discapacidad auditiva participan activamente mediante apoyos tecnológicos. La docente mantiene comunicación efectiva en formatos diversos (escritos, audiovisuales, foros).
3. Socioafectiva y relacional-Socioafectiva y relacional	Hace referencia a las relaciones interpersonales, el clima emocional del grupo y la construcción de vínculos basados en la empatía y el respeto por la diversidad. Analiza cómo las emociones y la convivencia influyen en la inclusión y en el aprendizaje significativo.	La docente promueve dinámicas grupales de apoyo mutuo donde los estudiantes interpretaban las narraciones de sus compañeros, fortaleciendo la empatía y el reconocimiento de la diversidad de experiencias.	Se evidencia un ambiente de respeto y colaboración. Los estudiantes manifiestan sentirse escuchados y valorados. Se promueven actividades que fortalezcan la empatía y el reconocimiento de la diversidad.

4. Formativa y transformadora	Examina los aprendizajes y cambios que emergen tanto en la docente como en los estudiantes a partir de la experiencia. Incluye la resignificación de la práctica docente y la toma de conciencia sobre la inclusión como principio educativo.	Tras la experiencia, los estudiantes expresaron haber comprendido la importancia de diseñar clases accesibles, integrando principios del DUA en sus propias prácticas de formación docente.	- La docente reconoce cambios en su práctica y los documenta. - Los estudiantes expresan aprendizajes sobre educación inclusiva. - Se observan transformaciones en las actitudes hacia la diversidad. - Se generan compromisos para aplicar lo aprendido en otros contextos.

Fuente: (Elaboración propia, 2025)

2.4. Fuentes y métodos de verificación

En la sistematización de experiencias educativas, las fuentes y los métodos de verificación constituyen el soporte que otorga validez y coherencia al proceso reflexivo. No se trata únicamente de recopilar datos, sino de comprenderlos a la luz de su contexto, su significado y su articulación con los propósitos del estudio. Como señala Jara (2018), las evidencias son la materia prima que permite transformar la práctica en conocimiento, pues documentan los hechos, las interpretaciones y los aprendizajes generados en la experiencia. Así, toda fuente adquiere sentido en la medida en que responde al objeto de estudio y contribuye a reconstruir la historia de la práctica desde una mirada crítica y situada.

En el ámbito de la investigación cualitativa, Flick (2014) subraya que la pertinencia de las fuentes no depende de su cantidad, sino de su capacidad para reflejar la complejidad del fenómeno estudiado. De ahí que en esta sistematización se privilegien materiales que expresan voces, interacciones y transformaciones ocurridas en el aula inclusiva. La validez de estas fuentes se garantiza no solo mediante la revisión documental, sino también a través de la triangulación, entendida —siguiendo a (Yin, 2014) como la convergencia entre diferentes tipos de evidencias que fortalecen la credibilidad de los hallazgos. (Stake, 2020), por su parte, advierte que la coherencia entre fuente y método es un principio ético y epistemológico, ya que cada tipo de dato exige un modo particular de ser interpretado.

2.4.1. Fuentes principales

En esta sistematización se seleccionaron tres tipos principales de fuentes, todas vinculadas directamente con el proceso vivido en la asignatura Investigación - Acción: Historias de Vida: a) Registros de clase y reflexiones docentes; b) Productos

académicos elaborados por los estudiantes y; c) Comentarios, observaciones y evidencias de interacción colaborativa.

Cada una aporta un ángulo complementario del proceso inclusivo: los registros permiten observar la evolución de la práctica, los productos revelan la apropiación del aprendizaje, y los comentarios y observaciones proporcionan evidencia de la colaboración.

a) Registros de clase y reflexiones docentes

Los registros de clase constituyen una fuente primaria que documenta las decisiones pedagógicas, las adaptaciones implementadas y las reacciones observadas en los estudiantes. Estos incluyen notas de campo, planificaciones ajustadas y diarios reflexivos elaborados por la docente. La verificación de esta fuente se realizó mediante análisis de contenido cualitativo, contrastando los registros con los objetivos de inclusión planteados al inicio del curso. Este método permitió identificar patrones recurrentes —como la evolución en la participación de estudiantes con discapacidad auditiva o la respuesta del grupo ante materiales accesibles—, reforzando la validez interna del análisis. Según Stake (2020), esta coherencia entre la observación directa y la interpretación contextual constituye la base de toda investigación cualitativa rigurosa.

b) Productos académicos de los estudiantes

Los productos elaborados por los estudiantes (entrevistas biográficas, presentaciones, relatos audiovisuales y reflexiones personales) representan una segunda fuente esencial. En ellos se manifiestan los aprendizajes logrados, las percepciones sobre la inclusión y las habilidades desarrolladas para comunicar experiencias humanas complejas. Para verificar esta fuente, se aplicó la triangulación metodológica (Yin, 2014), comparando las producciones con las observaciones docentes y con los comentarios del grupo durante las socializaciones. Este procedimiento permitió corroborar la coherencia entre lo expresado en los trabajos y lo observado en la práctica cotidiana, fortaleciendo la credibilidad de las interpretaciones.

Por ejemplo, al contrastar los relatos audiovisuales con las narraciones escritas, se pudo constatar que los estudiantes con discapacidad auditiva lograron expresar sus historias con mayor autonomía y seguridad cuando utilizaron herramientas visuales y subtitulado automático. Este hallazgo, verificado mediante diversas fuentes, demuestra cómo la accesibilidad pedagógica se traduce en resultados concretos de participación y aprendizaje.

c) Comentarios, observaciones y evidencias de interacción

La tercera fuente comprende los comentarios espontáneos de los estudiantes, las observaciones realizadas en clase y las evidencias de interacción en foros y dinámicas colaborativas. Estas manifestaciones verbales y gestuales, aunque a menudo informales, ofrecen indicios valiosos sobre el clima emocional y la calidad de la convivencia inclusiva. La verificación se realizó mediante triangulación de datos, comparando testimonios y comportamientos observables con registros y producciones académicas. Como sugiere Flick (2014), la diversidad de perspectivas enriquece la comprensión del fenómeno y previene la unilateralidad interpretativa.

Por ejemplo, los comentarios de compañeros hacia las estudiantes con discapacidad auditiva expresados en las clases, fueron cotejados con momentos de la clase y con los resultados de sus proyectos colaborativos. Esta combinación de fuentes permitió verificar la progresiva consolidación de un clima emocional positivo y de una interacción respetuosa, indicadores directamente vinculados con la dimensión de empatía inclusiva documentada en Libros previos.

2.5. Justificación teórica del conjunto

2.5.1. Justificación de conceptos y dimensiones

La construcción teórica de esta sistematización se sostiene en el reconocimiento de la inclusión educativa como un proceso continuo que transforma las culturas, políticas y prácticas institucionales (Ainscow, 2020). En la asignatura Investigación–Acción: Historias de vida, de la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), los conceptos de accesibilidad pedagógica, interacción inclusiva, reflexión docente e innovación, y empatía y clima emocional inclusivo, surgen como categorías analíticas que articulan el sentido de la práctica y permiten interpretar los aprendizajes generados.

Siguiendo a Jara (2018), las categorías no son meros descriptores, sino núcleos de sentido que emergen de la experiencia vivida y se consolidan al sistematizarla. Por ello, la accesibilidad pedagógica se justifica como dimensión central, ya que permite analizar el grado en que las estrategias docentes garantizan el acceso al aprendizaje en condiciones equitativas. Esta dimensión dialoga con los postulados de la UNESCO (2020), que definen la accesibilidad como la eliminación de barreras físicas, comunicativas y actitudinales para asegurar el derecho universal a la educación.

La interacción inclusiva cobra sentido en tanto la inclusión se materializa en las relaciones humanas que estructuran el aula.

Como plantea Flick (2014)), las categorías deben capturar la complejidad de la realidad social, y en este caso, las interacciones entre estudiantes con y sin discapacidad reflejan cómo la diversidad se transforma en un recurso pedagógico. Esta dimensión permite observar la cooperación, el reconocimiento mutuo y la participación equitativa, elementos clave en la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo.

La reflexión docente e innovación se justifica como categoría transversal, al considerar que toda práctica educativa inclusiva requiere de una reflexión sistemática sobre sus propios procedimientos. Stake (2020) advierte que la comprensión de la experiencia depende de la coherencia entre el método y la interpretación; de ahí que la reflexión docente se constituya en el puente que une la teoría con la acción, permitiendo resignificar la práctica mediante la innovación pedagógica (Dulfer et al., 2021).

Finalmente, la empatía y el clima emocional inclusivo son dimensiones que integran la afectividad en el análisis educativo. Como sostienen Alnahdi et al. (2022), el bienestar emocional y la percepción de pertenencia son predictores de inclusión efectiva. Incorporar esta dimensión significa reconocer que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino construir espacios seguros y emocionalmente sostenibles donde cada estudiante pueda desarrollarse.

2.5.2. Justificación de los indicadores

En toda sistematización rigurosa, los indicadores funcionan como señales que orientan la observación y validan la coherencia entre los objetivos y las acciones (Patton, 2015). En este caso, los indicadores definidos permiten evaluar de manera estructurada el impacto de las estrategias inclusivas aplicadas. Yin (2014) subraya que la validez de los indicadores depende de su capacidad para triangular datos de distintas fuentes y converger hacia conclusiones consistentes.

Los indicadores propuestos, vinculados a accesibilidad, participación, reflexión y clima emocional, posibilitan la identificación tanto de los avances en la práctica como de las áreas susceptibles de mejora. En la dimensión didáctico-pedagógica, por ejemplo, se observó la diversidad de formatos (materiales subtitulados, documentos accesibles, lecturas compatibles con lectores de pantalla), evidenciando una mejora en la participación de estudiantes con discapacidad auditiva y visual. En la interacción inclusiva, los indicadores se centraron en la frecuencia y calidad de la colaboración entre pares, mostrando una creciente disposición hacia el apoyo mutuo.

Siguiendo a Stake (2020), los indicadores no deben reducir la experiencia a números, sino captar el significado que subyace

en los comportamientos observados. Por ello, en la reflexión docente e innovación, los indicadores valoraron la capacidad de rediseñar la práctica y de integrar herramientas tecnológicas que ampliarán las oportunidades de aprendizaje (ElSayary, 2025). Finalmente, los indicadores del clima emocional inclusivo midieron percepciones de confianza, empatía y pertenencia, confirmando que las estrategias inclusivas repercuten positivamente en la cohesión grupal y el bienestar del aula (Podiya, Navaneetham & Bhola, 2025).

Estos indicadores, coherentes con las dimensiones planteadas, operan como instrumentos que evidencian el tránsito de la inclusión teórica hacia la inclusión vivida, mostrando que el cambio educativo se materializa cuando puede observarse, registrarse y evaluarse.

2.5.3. Justificación de las fuentes y métodos de verificación

La validez de la sistematización depende de la calidad y coherencia de las fuentes empleadas. Según Flick (2014), en la investigación cualitativa la pertinencia de una fuente no reside en su número, sino en su capacidad para representar fielmente el fenómeno. En esta experiencia, se trabajó con tres tipos de fuentes principales: registros de clase y reflexiones docentes, productos académicos de los estudiantes, y comentarios y observaciones de interacción colaborativa.

Los registros de clase ofrecen evidencias del proceso pedagógico, de las decisiones tomadas y de las transformaciones ocurridas en el aula. Su verificación se realizó mediante análisis de contenido, contrastando las notas reflexivas con los objetivos de inclusión. Este método permitió reconocer patrones recurrentes y garantizar la coherencia interna del estudio (Stake, 2020).

Los productos académicos de los estudiantes, como entrevistas biográficas y presentaciones audiovisuales, constituyen fuentes que revelan aprendizajes y apropiaciones. Para verificarlos, se aplicó la triangulación metodológica (Yin, 2014), comparando las producciones con observaciones y reflexiones docentes. Esta convergencia de datos fortaleció la credibilidad de los hallazgos y permitió corroborar la efectividad de las estrategias accesibles, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad auditiva.

Finalmente, los comentarios y observaciones de interacción aportaron información sobre la dimensión emocional y social del aprendizaje inclusivo. Estas evidencias se validaron por triangulación cruzada entre testimonios, grabaciones y foros de discusión, garantizando una lectura polifónica del fenómeno. Tal como sugiere Jara (2018), las fuentes se transforman en conocimiento

cuando se interpretan críticamente, reconociendo su vínculo con el contexto y con las intenciones formativas de la práctica.

Se puede decir, que la articulación entre conceptos, dimensiones, indicadores y métodos configura un entramado coherente que da solidez a la sistematización. Cada elemento cumple una función interdependiente: las categorías organizan la mirada, los indicadores permiten valorar avances y tensiones, y las fuentes verificadas aseguran la validez de las interpretaciones. En conjunto, este proceso revela cómo una práctica inclusiva puede transformarse en conocimiento pedagógico compartido, sustentado en la observación rigurosa y la reflexión crítica, como afirma Carlino (2005), la escritura académica no solo comunica resultados, sino que construye pensamiento, de tal manera que la sistematización, no es el cierre de un proceso, sino una apertura a nuevas formas de enseñar, investigar y escribir desde la diversidad.

3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera

El módulo anterior permitió fundamentar conceptualmente y operacionalizar la experiencia, estableciendo los pilares teóricos y metodológicos que sustentan su análisis. En esa etapa se definieron los conceptos clave, las dimensiones de estudio y los indicadores de observación, además de justificar las fuentes y métodos empleados para validar la información. Este andamiaje otorgó rigurosidad y coherencia académica a la práctica docente sistematizada, transformando la vivencia en un proceso de conocimiento estructurado.

A partir de ello, el Módulo 3 se orienta a vincular la experiencia con el currículo de la carrera de Educación Especial, evidenciando cómo los aprendizajes derivados de la práctica dialogan con los propósitos formativos institucionales y aportan al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso.

3.1. Identificación de competencias del perfil

La vinculación entre la práctica innovadora y el perfil de egreso de la carrera de Educación Especial permite comprender cómo las experiencias educativas inclusivas y motivadoras contribuyen a desarrollar las competencias profesionales que la Universidad Estatal de Milagro promueve en su modelo formativo. Tal articulación refuerza la coherencia entre el saber ser, el saber hacer y el saber convivir, ejes que orientan la formación de docentes éticos, críticos y sensibles ante la diversidad humana. Como plantea el proyecto Tuning América Latina (2007), las competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores

que permiten el desempeño eficaz y responsable en contextos complejos, mientras que Zabalza (2003) subraya su papel como mediadoras entre la teoría y la práctica pedagógica.

En el caso de la carrera de Educación Especial, el perfil de egreso establece que el futuro docente debe ser bio-consciente del contexto educativo, actuar con ética, reconocer la diversidad y promover la inclusión. Estas orientaciones convergen con la experiencia sistematizada, cuyo propósito ha sido diseñar clases inclusivas y motivadoras que transformen el aula en un espacio de participación equitativa y aprendizaje significativo.

3.1.1. Competencias seleccionadas del perfil de la carrera

A continuación, se presentan 4 competencias del perfil de egreso esperado por los estudiantes y que, desde la percepción de la investigadora, se relacionan y vinculan directamente con la experiencia sistematizada.

1. Diseñar y aplicar estrategias pedagógicas inclusivas para la atención a la diversidad.

Esta competencia implica planificar procesos de enseñanza que consideren las particularidades cognitivas, sensoriales y socioemocionales de los estudiantes. Desde la perspectiva de Villa y Poblete (2008), las competencias se evidencian en la acción, cuando el docente logra adaptar metodologías y recursos para garantizar la participación de todos. En la experiencia desarrollada, esta competencia se fortaleció mediante el diseño de secuencias didácticas flexibles, con recursos accesibles como materiales visuales, subtitulados y lectura fácil. Tales estrategias hicieron visibles los principios de accesibilidad y equidad defendidos por la UNESCO (2020).

Evidencia: estudiantes con discapacidad auditiva y visual participaron activamente en debates y presentaciones orales, demostrando comprensión y autonomía en la expresión de sus ideas.

2. Integrar recursos tecnológicos y comunicacionales accesibles para favorecer la participación.

La competencia tecnológica cobra relevancia en una sociedad del conocimiento (Barnett, 2001), donde el uso crítico de las TIC se convierte en un puente hacia la inclusión. En la práctica analizada, se implementan plataformas digitales como Moodle, Canva y Padlet, que fomentaron la interacción asincrónica y el aprendizaje colaborativo. Cabero et al. (2012) destacan que la accesibilidad digital es un requisito ético y pedagógico de la educación inclusiva. En este sentido, la experiencia contribuyó

al desarrollo de una competencia comunicacional digital que trasciende lo técnico para consolidar la participación de todos los estudiantes.

Evidencia: la utilización de recursos multimedia permitió que los estudiantes compartieran narrativas académicas y reflexiones personales, fortaleciendo la comunicación horizontal y la construcción colectiva del conocimiento.

3. Promover el trabajo colaborativo, la empatía y la reflexión ética en el aula.

La práctica docente inclusiva demanda un compromiso emocional con los estudiantes y una gestión positiva de las relaciones interpersonales. Carlino (2005) plantea que la comunicación académica no solo transmite saberes, sino que construye comunidad. La experiencia promovió un clima emocional inclusivo donde el respeto, la empatía y la colaboración fueron centrales. Esta competencia se alinea con el perfil de egreso que exige sensibilidad ante la diversidad de cosmovisiones y capacidades humanas.

Evidencia: las actividades grupales de apoyo mutuo y la valoración pública de los aportes individuales generaron cohesión y sentido de pertenencia entre los estudiantes.

4. Vincular la práctica docente con la investigación y la innovación educativa.

El perfil de la carrera enfatiza la capacidad de los futuros docentes para diseñar, implementar y evaluar proyectos educativos innovadores basados en la investigación acción. Esta competencia se consolidó en la sistematización de la experiencia, al reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, identificar barreras y rediseñar las estrategias pedagógicas. Según Jara (2018), la sistematización permite transformar la práctica en conocimiento, favoreciendo la autocrítica y la mejora continua.

Evidencia: la docente integró los hallazgos de cada ciclo de observación en la planificación siguiente, ajustando actividades y recursos para asegurar la participación equitativa.

La experiencia sistematizada se articula con las competencias del perfil de egreso de la carrera al demostrar cómo una docencia reflexiva, inclusiva y tecnológicamente mediada puede fortalecer la formación profesional del educador especial. Estas prácticas contribuyen al desarrollo de un profesional ético, empático, crítico e innovador, capaz de generar cambios en contextos educativos diversos.

3.2. Resultados de aprendizaje vinculados

En el contexto de la educación superior contemporánea, los resultados de aprendizaje constituyen un eje articulador entre el

currículo, la docencia y la evaluación. Su definición clara permite orientar el proceso formativo hacia logros observables y medibles, garantizando coherencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. Biggs & Tang (2011) denominan a esta relación "alineación constructiva", enfatizando que la efectividad de la enseñanza depende de la congruencia entre los resultados esperados, las estrategias didácticas y las actividades evaluativas. En carreras como Educación Especial, donde la formación docente se entrelaza con la ética, la investigación y la sensibilidad humana, los resultados de aprendizaje se convierten en una brújula que guía la praxis inclusiva.

Zabalza (2003) advierte que, en los currículos basados en competencias, los resultados deben ser entendidos como concreciones operativas de esas competencias más amplias, expresando aquello que el estudiante será capaz de hacer en situaciones reales. Por ello, en esta experiencia de sistematización, los resultados de aprendizaje funcionan como indicadores del impacto formativo de la metodología inclusiva implementada en la asignatura Investigación-Acción: Historias de vida, donde la teoría se tradujo en acción reflexiva y transformación educativa. En este sentido, se describen los resultados de aprendizaje que impactaron en el perfil de egreso de los estudiantes, una vez que se implementó la estrategia didáctica:

a) Desarrollo de procesos de investigación-acción participativa orientados a la mejora de la práctica educativa.

La investigación-acción participativa constituye el corazón metodológico de la carrera de Educación Especial, al vincular la indagación científica con la transformación social. En el aula, este resultado se materializó cuando los estudiantes aprendieron a mirar críticamente su entorno educativo y a convertir sus observaciones en propuestas de mejora. La resistencia inicial hacia la investigación, frecuente en los futuros docentes, se transformó en interés al comprender que investigar es una forma de comprender y acompañar la singularidad de cada estudiante.

Siguiendo a Elliott (2000), la investigación-acción no busca comprobar hipótesis, sino comprender la práctica para mejorarla. En esta experiencia, los estudiantes aplicaron esa lógica al reconstruir las historias de vida de niños y jóvenes con discapacidad, analizando sus contextos familiares, escolares y sociales. Esa revisión del pasado del niño se convirtió en una herramienta de comprensión empática y de planificación pedagógica diferenciada. Como sostiene Barnett (2001), la educación en la complejidad exige formar profesionales capaces de moverse entre la reflexión crítica y la acción transformadora, y esa fue

precisamente la contribución de esta práctica al perfil del futuro docente inclusivo.

b) Diseño y aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas para la atención a la diversidad.

El segundo resultado de aprendizaje se evidenció en la capacidad de los estudiantes para traducir la teoría de la inclusión en acciones concretas dentro del aula. Al diseñar secuencias didácticas adaptadas, los futuros docentes pusieron en práctica los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), generando actividades accesibles que consideraban múltiples formas de representación y expresión. La inclusión dejó de ser un discurso para convertirse en una práctica vivida: la clase se volvió un espacio donde la diferencia era valorada y no temida.

Villa y Poblete (2008) subrayan que las competencias docentes se muestran en evidencias observables del desempeño, más que en declaraciones de intención. En este sentido, los estudiantes evidenciaron su aprendizaje cuando, durante las prácticas de vinculación con la sociedad, adecuaron materiales para niños con discapacidad auditiva y elaboraron guías visuales de apoyo para la comunicación en el aula. Estas acciones no sólo validaron su capacidad técnica, sino que también expresaron un profundo compromiso ético con la equidad educativa. Estudios recientes (Ainscow, 2020) muestran que los entornos donde los docentes aprenden a diseñar adaptaciones pedagógicas tienden a generar mayor cohesión y sentido de pertenencia en la comunidad escolar, lo que confirma la relevancia de este resultado en la formación docente actual.

c) Integración de recursos tecnológicos y comunicacionales accesibles en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

El uso de la tecnología como medio para garantizar la participación equitativa se consolidó como el tercer resultado de aprendizaje. A través de herramientas digitales accesibles (Moodle, Padlet, Canva, subtitulado automático, lectores de pantalla), los estudiantes comprendieron que la tecnología no es un fin, sino una mediación para eliminar barreras. Esta integración permitió ampliar los canales de comunicación y promover la autonomía de los estudiantes con discapacidad auditiva y visual, reforzando la idea de que la accesibilidad digital es una dimensión ética de la docencia contemporánea.

Biggs y Tang (2011) señalan que la selección de actividades y recursos debe responder directamente a los resultados de aprendizaje esperados. En esta experiencia, las TIC se integran con sentido pedagógico, no como añadidos decorativos. Los futuros docentes diseñaron recursos multimedia para acompañar las

narrativas de las Historias de vida, lo que no solo fortaleció la competencia tecnológica, sino también la sensibilidad comunicacional. Estudios recientes evidencian que la inclusión digital universitaria mejora cuando los futuros docentes se forman en competencias de accesibilidad y diseño educativo universal. Sánchez et al. (2022) señalan que los entornos virtuales accesibles eliminan barreras tecnológicas y fortalecen una cultura institucional inclusiva, lo que confirma la pertinencia de integrar la tecnología como medio para la equidad educativa.

Los tres resultados analizados muestran una correspondencia directa entre el perfil de egreso de la carrera de Educación Especial y la experiencia de aula sistematizada. Desde la investigación–acción participativa hasta la integración tecnológica accesible, cada aprendizaje evidenció el tránsito del conocimiento teórico hacia la práctica reflexiva y transformadora. La coherencia entre resultados, estrategias y evaluación demostró la importancia de lo que Biggs & Tang (2011) llaman "enseñanza alineada con el aprendizaje".

Esta experiencia reafirma que el currículo de Educación Especial no puede limitarse a la transmisión de saberes, sino que debe configurarse como un espacio de construcción colectiva de significados, donde los estudiantes se reconozcan como investigadores, diseñadores y agentes de cambio. La sistematización permitió verificar que los resultados de aprendizaje no son simples declaraciones, sino procesos vivos que se consolidan en la interacción, la reflexión y la acción inclusiva.

3.3. Importancia de la trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias

En toda experiencia de innovación educativa, la coherencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se demuestra es el núcleo que da sentido al proceso formativo. Esta trazabilidad que vincula actividades, resultados y evidencias— permite verificar la alineación constructiva del currículo (Biggs & Tang, 2011), asegurando que cada acción desarrollada en el aula responda a un propósito formativo y que cada evidencia recoja con fidelidad el aprendizaje alcanzado. En el caso de la asignatura Investigación–Acción: Historias de vida, la planificación de actividades fue concebida no como un listado de tareas, sino como una secuencia de experiencias que promovieron la reflexión, la empatía y la comprensión de la diversidad. Zabalza (2003) sostiene que un currículo coherente es aquel que logra articular los componentes didácticos: objetivos, métodos, recursos y evaluación de forma significativa para el estudiante.

En esta línea, las actividades desarrolladas en el aula no sólo respondieron a los resultados de aprendizaje definidos en el plan de estudios, sino que se transformaron en espacios vivos donde los futuros docentes aprendieron a investigar desde la sensibilidad y a enseñar desde la comprensión. A continuación, en la tabla 3, se describe la relación que guardan entre sí las actividades clave desarrolladas en la experiencia, los resultados de aprendizaje y la evidencia producida.

Tabla 3.
Relación entre Actividades clave-Resultados de aprendizaje-Evidencia producida

Actividades clave	**Resultados de aprendizaje**	**Evidencia producida**
1.Trabajo colaborativo para la recolección de información sobre niños con discapacidad o neurodivergencia.	Desarrollo de procesos de investigación-acción participativa orientados a la mejora de la práctica educativa.	Fichas de observación (Anexo 4) Mapas de contexto (Anexo 5) Registros narrativos (Anexo 6) Reflexiones grupales (Anexo 7)
2.-Diseño y desarrollo de un mapa digital en Padlet, en el que cada participante aporte una evidencia o reflexión sobre la inclusión (video, texto, imagen o recurso educativo). Posteriormente, se realizará una socialización grupal para analizar los aportes y construir una visión común de inclusión educativa.	Integración de recursos tecnológicos y comunicacionales accesibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Padlet colaborativo sobre la inclusión, donde los participantes integran experiencias, conceptos y buenas prácticas inclusivas desde distintas perspectivas educativas, promoviendo la reflexión compartida y el aprendizaje colaborativo sobre la diversidad y la equidad (Anexo 2)
3.Construcción colectiva de historias de vida.	Diseño y aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas para la atención a la diversidad.	Historias de vida redactadas, análisis de casos y propuestas de intervención pedagógica (Anexo 1)

Fuente: (Elaboración propia, 2025)

1. Trabajo colaborativo de diagnóstico educativo

El primer momento de la experiencia consistió en organizar equipos de trabajo para identificar y describir casos de niños con necesidades educativas asociadas a discapacidad o neurodivergencia. Esta actividad permitió que los estudiantes ejerciten la

observación, la escucha activa y la empatía, elementos esenciales para comprender la singularidad de cada trayectoria escolar. El resultado de aprendizaje vinculado fue "Desarrollar procesos de investigación-acción participativa orientados a la mejora de la práctica educativa".

Barnett (2001) explica que el aprendizaje significativo emerge cuando el estudiante asume la complejidad de los contextos reales, enfrentando la incertidumbre con pensamiento crítico y creatividad. Las evidencias generadas incluyen fichas de observación, registros narrativos y mapas de contexto que mostraron la capacidad de los futuros docentes para construir conocimiento desde la experiencia.

2.- Diseño y desarrollo de un mapa digital en Padlet

La actividad consiste en la creación colaborativa de un mapa digital interactivo en la plataforma Padlet, en el cual cada participante compartirá una evidencia o reflexión personal relacionada con la inclusión educativa. Estas aportaciones podrán presentarse en diferentes formatos textos breves, imágenes, infografías o recursos educativos digitales que expresen experiencias, buenas prácticas, desafíos o propuestas vinculadas con la atención a la diversidad.

El propósito es fomentar la construcción colectiva de conocimiento mediante el intercambio de perspectivas y vivencias sobre la inclusión. Una vez completado el mapa, se llevará a cabo una sesión de socialización grupal, en la que los participantes analizarán los aportes, identificarán puntos en común y elaborarán una visión compartida de inclusión educativa, integrando las distintas miradas en una propuesta conjunta que fortalezca el compromiso institucional con la equidad y la diversidad.

3. Construcción colectiva de las historias de vida

El tercer momento implicó un proceso de sistematización en el que cada grupo integró los datos obtenidos para reconstruir narrativamente la historia del niño o niña analizado. Esta actividad favoreció la reflexión ética, la escritura académica y el pensamiento crítico. Los resultados de aprendizaje relacionados fueron "Diseñar y aplicar estrategias pedagógicas inclusivas para la atención a la diversidad" y "Desarrollar procesos de investigación-acción participativa".

Biggs & Tang (2011) subrayan que la alineación constructiva se logra cuando las tareas exigen al estudiante demostrar los resultados esperados mediante actividades auténticas. En este sentido, la redacción de las historias de vida representó una evidencia integradora que articuló investigación, sensibilidad y

praxis educativa. Las producciones escritas reflejaron comprensión de las trayectorias de aprendizaje y propuestas pedagógicas contextualizadas.

3.4. Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular implica mirar de manera crítica y consciente la coherencia entre lo que se enseña, lo que se espera aprender y las competencias que el futuro profesional debe demostrar. En la formación universitaria, este ejercicio no solo es técnico, sino también ético, pues garantiza que la docencia responda a las necesidades reales del contexto educativo y social. Como señala Zabalza (2003), el currículo por competencias exige una relación directa entre los objetivos formativos, las metodologías empleadas y las evidencias de aprendizaje, de modo que el estudiante pueda integrar el saber, el saber hacer y el saber ser en situaciones reales. Desde esta perspectiva, la asignatura Investigación–Acción: Historias de vida se constituyó en un espacio privilegiado para vivenciar dicha alineación, al convertir la práctica investigativa en una herramienta pedagógica que articula teoría, acción y reflexión. A continuación, se describe la importancia en torno a la alineación curricular desde los aportes, las tensiones y desafíos y la proyección futura.

a) Aportes de la experiencia al currículo y perfil de egreso

La experiencia desarrollada aportó al currículo al consolidar un modelo de aprendizaje situado en el que la investigación se aprende haciendo. Enseñarles a los estudiantes a investigar con la práctica fue una estrategia para despertar su curiosidad y su compromiso con la mejora educativa. Tal como afirma Díaz Barriga (2009), el enfoque por competencias no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca formar sujetos capaces de actuar con autonomía, juicio crítico y creatividad frente a problemas reales. A través de la interacción directa con niños con necesidades educativas especiales (NEE), los estudiantes experimentaron la investigación como una actividad cotidiana, natural y transformadora.

b) Tensiones y desafíos en la alineación curricular

Sin embargo, la implementación de esta alineación no estuvo exenta de tensiones. Una de las más significativas fue trabajar con equipos heterogéneos, conformados por estudiantes provenientes de distintos contextos geográficos y con niveles variados de compromiso y habilidades tecnológicas. Lograr acuerdos para realizar entrevistas o tareas colaborativas exigió desarrollar habilidades socioemocionales, coordinación y flexibilidad docente. Barnett (2001) advierte que, en los entornos educativos actuales,

caracterizados por la incertidumbre y la complejidad, el aprendizaje no puede ser predecible ni lineal; más bien, debe abrirse a lo inesperado y al conflicto como oportunidades formativas.

c) Aprendizajes y proyección futura

De este proceso emergen aprendizajes valiosos tanto para la docencia como para el diseño curricular. En primer lugar, se reafirma la necesidad de hacer más práctica la enseñanza desde el inicio del curso, de modo que los estudiantes comprendan la utilidad inmediata de los conocimientos teóricos. Por ello, en el siguiente semestre se incorporará el uso de Chromebooks en el aula, para enseñar competencias digitales básicas como la búsqueda académica y la correcta elaboración de referencias bibliográficas. Este cambio metodológico responde a la visión de un currículo dinámico y adaptativo, que evoluciona en función de las necesidades detectadas en la práctica. La alineación curricular revela que la innovación educativa surge de la coherencia entre lo que se enseña y se vive en el aula. La investigación desde la práctica, la diversidad como fuente de aprendizaje y la tecnología como aliada muestran que, como señala Zabalza (2003), el currículo es un proyecto en constante construcción que fortalece la formación integral.

3.5. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera

El desarrollo de esta sistematización ha mostrado cómo la experiencia docente se vincula con el currículo y contribuye de manera directa al perfil de egreso de los estudiantes. La integración entre las competencias seleccionadas, los resultados de aprendizaje alcanzados y las actividades diseñadas con sus respectivas evidencias confirma la pertinencia académica de la práctica. Este recorrido deja ver que la innovación no solo enriquece la enseñanza cotidiana, sino que se articula con las metas formativas de la carrera y aporta a la consolidación de un proyecto educativo coherente y sostenible.

Al mismo tiempo, la coherencia lograda entre competencias, resultados, actividades y evidencias constituye un andamiaje sólido que respalda la validez de la experiencia como conocimiento transferible. Esta integración asegura que el Libro no se limite a narrar un caso aislado, sino que muestre con claridad cómo una práctica concreta puede dialogar con los marcos curriculares y fortalecer la formación profesional.

La articulación entre competencias, resultados de aprendizaje, actividades y evidencias ha permitido consolidar una experiencia docente que no solo responde a los propósitos curriculares de la carrera, sino que también los enriquece desde la práctica. Este

recorrido evidencia que cada acción formativa desde el diseño de actividades hasta la reflexión sobre los aprendizajes alcanzados constituye un ejercicio de coherencia pedagógica y de compromiso con la mejora continua. En esa integración se reconoce el valor de una docencia reflexiva, capaz de transformar la planificación en una oportunidad de innovación y de fortalecimiento del perfil profesional del estudiante. De esta manera, el Libro se encamina hacia el análisis de resultados, donde se profundizará en las transformaciones observadas, los aprendizajes significativos generados y las proyecciones que orientan la continuidad del proceso educativo y su impacto institucional.

4. Ecosistema estratégico

El recorrido curricular desarrollado hasta este punto ha permitido evidenciar la coherencia entre las competencias del perfil de egreso, los resultados de aprendizaje alcanzados y las evidencias que validan su pertinencia formativa. Dicho entramado constituye la base sobre la cual se construye la fase operativa del proyecto educativo. A partir de la reflexión curricular, el proceso se encamina ahora hacia la ingeniería didáctica de la experiencia, donde las estrategias se analizan no sólo como recursos metodológicos, sino como decisiones intencionadas que articulan el núcleo pedagógico, los soportes institucionales y las respuestas ante la contingencia. Este tránsito marca el paso de la planificación al hacer reflexivo, de la coherencia conceptual a la acción estratégica situada.

De este modo, el Libro avanza hacia la descripción de las estrategias implementadas en el aula inclusiva: aquellas que sustentaron el aprendizaje colaborativo, la accesibilidad tecnológica, la participación equitativa y la construcción de un clima emocional seguro. Este movimiento no implica un quiebre, sino una continuidad evolutiva del proceso curricular, donde las competencias previamente analizadas se concretan en acciones observables. Así, la sistematización entra en su fase más dinámica: la de la operacionalización estratégica, donde cada decisión metodológica se interpreta como expresión de una política pedagógica orientada a la inclusión, la innovación y la sostenibilidad educativa.

4.1. Estrategias núcleo en acción

Las estrategias núcleo constituyen el corazón operativo de la práctica pedagógica, aquellas acciones deliberadas que traducen los principios curriculares y las competencias profesionales en experiencias de aprendizaje significativas. En este contexto, no se conciben como procedimientos aislados, sino como estructuras vivas de acción docente que se adaptan, se evalúan y se

reconstruyen continuamente en función de la respuesta estudiantil. Desde el enfoque de alineación constructiva propuesto por Biggs & Tang (2011), las estrategias núcleo garantizan la coherencia entre los resultados de aprendizaje esperados, las actividades implementadas y las evidencias generadas. A través de ellas, el aula se convierte en un laboratorio de innovación donde el conocimiento se construye de manera colectiva, reflexiva y emocionalmente significativa.

Siguiendo la orientación de Ainscow (2020) y retomando la visión curricular de Zabalza (2003), estas estrategias no se conciben como simples técnicas, sino como componentes dinámicos de un currículo basado en competencias que promueve la formación de profesionales autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social. En la práctica desarrollada, se implementaron tres estrategias núcleo articuladas entre sí: (a) el Laboratorio de Historias de Vida Inclusivas, (b) el Mapa Colaborativo de Barreras y Facilitadores del Aprendizaje y (c) Círculo de Reflexión y Escritura Académica. Cada una corresponde a una fase del proceso formativo - experimentación, análisis y síntesis, pero todas comparten un mismo hilo conductor: la participación activa, la reflexión colaborativa y la construcción compartida del sentido pedagógico. Como afirma Ainscow (2020), la inclusión educativa implica transformar la cultura institucional a través de prácticas que promuevan la equidad, la colaboración y el aprendizaje mutuo. A continuación, se describe cada una de ellas.

a) Laboratorio de Historias de Vida Inclusivas

Esta estrategia se concibió como un espacio de aprendizaje vivencial donde los estudiantes, organizados en equipos, reconstruyeron narrativas de inclusión educativa a partir de casos reales y de sus propias trayectorias formativas. El proceso inició con una fase exploratoria (lectura guiada y observación de experiencias previas), seguida de una fase de construcción (entrevistas y redacción de historias) y culminó con una fase de socialización reflexiva, en la cual cada grupo presentó su historia mediante formatos creativos: cápsulas audiovisuales, dramatizaciones o infografías accesibles.

El Laboratorio de Historias de Vida Inclusivas se configuró como un espacio de aprendizaje vivencial y reflexivo orientado a fortalecer la sensibilidad profesional frente a la diversidad. En esta estrategia, los estudiantes organizados en equipos reconstruyeron narrativas reales de inclusión educativa a partir de casos de su entorno y de sus propias trayectorias formativas. El proceso se desarrolló en tres fases: una fase exploratoria,

centrada en la lectura guiada y el análisis de testimonios previos; una fase de construcción, en la que los equipos realizaron entrevistas, sistematizaron datos y redactaron relatos desde un enfoque ético y empático; y una fase de socialización reflexiva, en la que los resultados se compartieron mediante cápsulas audiovisuales, dramatizaciones, podcasts e infografías accesibles.

Los resultados fueron evidentes: los estudiantes fortalecieron su empatía profesional y su capacidad para identificar barreras actitudinales y pedagógicas en contextos educativos reales. Las evidencias se manifiestan en los diarios reflexivos y los informes de campo, donde se registraron cambios en la percepción de la diversidad. Esta estrategia permitió, como sugiere Carlino (2005), vincular la escritura académica con la práctica social, convirtiendo la redacción de historias en un acto de comprensión profunda y compromiso ético (Ver anexo 1: Enlace de Vídeo de documental realizado por estudiantes).

b) Mapa Colaborativo de Barreras y Facilitadores del Aprendizaje

La segunda estrategia núcleo consistió en la elaboración colectiva de un mapa conceptual dinámico, donde los estudiantes identificaron, clasificaron y analizaron los factores que obstaculizan o potencian la inclusión en el aula. Mediante el uso de herramientas digitales participativas (Miro y Padlet), se promovió la co-construcción del conocimiento y la deliberación crítica. La secuencia se estructuró en tres momentos: (a) lluvia de ideas inicial sobre experiencias observadas, (b) categorización guiada con apoyo de literatura sobre DUA y accesibilidad, y (c) redacción de conclusiones compartidas.

Esta estrategia fomenta la participación equitativa y la toma de decisiones conjunta, fortaleciendo la capacidad analítica del grupo. Las evidencias surgieron de los mapas exportados, las capturas de interacciones y los informes de síntesis, donde se apreciaron conexiones entre teoría y práctica. En coherencia con Biggs y Tang (2011), el aprendizaje fue visible, pues las tareas, las metas y la evaluación se alinearon en un mismo marco constructivo. El aula se transformó en una comunidad de práctica donde todos los aportes fueron reconocidos (Ver anexo 2: Imagen de Padlet sobre inclusión).

c) Círculo de Reflexión y Escritura Académica

La tercera estrategia articuló el componente metacognitivo del proceso: la reflexión colectiva sobre la experiencia y la escritura como herramienta de pensamiento. Cada sesión del círculo inició con una lectura breve de autores clave (Carlino, 2005; Cassanova, 1999) y continuó con un diálogo estructurado,

en el que los participantes analizaron sus aprendizajes, dudas y hallazgos. Posteriormente, los estudiantes redactan microtextos argumentativos y narrativos que sintetizan sus comprensiones y emociones.

La aplicación de la estrategia también reforzó la dimensión autorreflexiva del aprendizaje y la competencia comunicativa académica, vinculando la producción escrita con la identidad profesional del docente en formación. Las evidencias surgieron de los textos revisados, las rúbricas de autoevaluación y las coevaluaciones entre pares, que demostraron la apropiación conceptual y el desarrollo del pensamiento crítico. Tal como plantea Carlino (2005), la escritura deja de ser un producto final para convertirse en una práctica social que sostiene el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional.

Las tres estrategias núcleo actuaron de manera interdependiente: el Laboratorio de Historias de Vida permitió la conexión emocional y contextual; el Mapa Colaborativo organizó la comprensión analítica; y el Círculo de Reflexión consolidó la internalización teórica y profesional. En conjunto, constituyen una arquitectura didáctica que favorece la participación, la motivación y el compromiso ético del estudiante, alineando los resultados de aprendizaje con evidencias verificables. Este entramado demuestra que la innovación educativa no radica únicamente en el uso de herramientas, sino en la capacidad del docente para diseñar experiencias significativas, donde el aprender, el pensar y el sentir se entrelazan en un mismo acto educativo. (Ver anexo 3: Momentos en los que se trabajaba en uno de los círculos de Reflexión).

4.2 Estrategias de soporte

Ahora bien, en todo ecosistema pedagógico, las estrategias de soporte constituyen la base invisible que sostiene las acciones visibles de enseñanza y aprendizaje. No son un añadido accesorio, sino el entramado que garantiza que las estrategias núcleo funcionen de manera coherente y sostenible. Como advierte Fullan (2007), la innovación educativa sólo puede consolidarse cuando se apoya en estructuras que promuevan la colaboración, la reflexión institucional y el aprendizaje organizacional. En este sentido, los soportes representan las condiciones que hacen posible la permanencia del cambio: acompañamiento docente, recursos tecnológicos, gestión emocional y redes de comunidad profesional. Sin estos elementos, las prácticas innovadoras corren el riesgo de diluirse o depender únicamente del entusiasmo individual. En la experiencia sistematizada, se implementaron cuatro soportes esenciales, los que a continuación se describen.

a) Acompañamiento docente reflexivo.

El primer soporte se centró en establecer un proceso de mentoría colaborativa entre docentes y estudiantes, mediante reuniones semanales de análisis de casos, revisión de materiales y ajustes metodológicos. Inspirado en el concepto de cambio educativo como proceso colectivo (Fullan, 2007), este acompañamiento permitió retroalimentar las estrategias núcleo en tiempo real, promoviendo la toma de decisiones basada en evidencias y la mejora continua. Las sesiones se desarrollaron bajo un enfoque dialógico, donde el docente acompañante no imponía directrices, sino que facilitaba la reflexión pedagógica compartida. Las evidencias se recogieron en bitácoras y actas de seguimiento que documentaron avances, tensiones y acuerdos. Este soporte fortaleció la autonomía del grupo y consolidó una cultura de confianza pedagógica.

b) Plataforma digital de colaboración inclusiva.

El segundo soporte correspondió a la creación de un entorno virtual común, alojado en Moodle y complementado con herramientas como Padlet, Jamboard y Canva Educativo. Este espacio funcionó como centro operativo del ecosistema, integrando recursos, foros de discusión y espacios de coevaluación accesibles para todos los participantes. Más allá del uso instrumental, la plataforma representó un soporte de interacción horizontal y accesible, alineado con la filosofía del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La implementación se realizó gradualmente, asegurando que todos los estudiantes dominaran las herramientas y pudieran aportar de manera equitativa. Las evidencias de su efectividad se observaron en la calidad de las producciones compartidas, la participación sostenida y el registro de actividades que fortalecieron la colaboración académica y emocional del grupo.

c) Dispositivo de bienestar socioemocional

Reconociendo que la innovación educativa también implica gestionar las emociones que acompañan el cambio, se incorporó un dispositivo de bienestar socioemocional. Este consistió en actividades breves al inicio y cierre de cada sesión, como "minutos de presencia", rutinas de respiración consciente y círculos de palabra para expresar emociones. Según Maxwell (2013), el clima institucional y el bienestar docente son condiciones indispensables para que florezca una cultura de innovación sostenible. En la práctica, este soporte permite equilibrar las exigencias académicas con la contención emocional, reduciendo la ansiedad y fortaleciendo la cohesión del grupo. Los registros cualitativos de los estudiantes, reflexiones, autoevaluaciones y testimonios

evidenciaron un aumento en la motivación, la empatía y la disposición al trabajo colaborativo.

d) La Red de aprendizaje entre pares.

El cuarto soporte se fundamenta en el concepto de comunidades de práctica que entiende el aprendizaje como una experiencia social compartida (Bryson, 2018). Se organizaron equipos de tutoría entre pares, en los que cada estudiante asume un rol temporal de guía, facilitador o comentarista de la producción de otros. Este proceso generó un tejido horizontal de apoyo mutuo, fortaleciendo tanto la comprensión conceptual como las habilidades comunicativas y sociales. Los encuentros síncronos y asíncronos fueron documentados mediante registros de colaboración y productos compartidos, que evidenciaron el desarrollo de una auténtica comunidad de aprendizaje. Este soporte resultó fundamental para sostener el compromiso colectivo, evitando el aislamiento y potenciando la inteligencia distribuida del grupo.

Cada soporte actuó como un refuerzo estructural de las estrategias núcleo descritas en el puente anterior. El acompañamiento docente retroalimenta el Laboratorio de Historias de Vida, mejorando la calidad de las reflexiones y los ajustes metodológicos. La plataforma digital inclusiva potenció el Mapa Colaborativo de Barreras y Facilitadores, permitiendo la participación equitativa de todos los miembros. El dispositivo socioemocional fortaleció la disposición para el diálogo en el Círculo de Reflexión y Escritura Académica, y la red de aprendizaje entre pares aseguró la continuidad de la colaboración más allá del aula. En conjunto, estos soportes actuaron como una infraestructura invisible que mantuvo la coherencia, el bienestar y la sostenibilidad del ecosistema pedagógico.

Se puede concluir que, las estrategias núcleo descritas son la expresión práctica de un currículo vivo, inclusivo y transformador. Como señalan Biggs & Tang (2011), cuando las actividades de aprendizaje, las competencias y las evaluaciones se encuentran alineadas, el proceso formativo alcanza su máxima coherencia. Este puente deja preparado el camino hacia la siguiente sección del módulo, donde se abordarán las estrategias de soporte y contingencia, es decir, aquellas que sostienen y adaptan el ecosistema pedagógico frente a los desafíos reales de la práctica docente.

4.3. Estrategias contingentes

En todo proceso educativo innovador, las contingencias forman parte de la dinámica viva del aula y ponen a prueba la capacidad docente para sostener la coherencia pedagógica en contextos

inciertos. En la sistematización de experiencias, mostrar estas contingencias no implica señalar debilidades, sino evidenciar la capacidad adaptativa y reflexiva del proyecto. Como sostiene Yin (2014), la validez de un estudio de caso depende tanto de su diseño como de su habilidad para documentar cómo las decisiones emergentes fortalecen la credibilidad de los resultados. Por ello, en esta experiencia, las estrategias de contingencia se convirtieron en oportunidades de aprendizaje institucional y humano.

Las contingencias revelan la parte más auténtica de toda práctica educativa: aquello que no se planifica, pero que redefine los procesos y las relaciones. Fullan (2007) recuerda que el cambio educativo es un proceso colectivo, impulsado por la colaboración y la reflexión compartida frente a la incertidumbre. En el contexto de la carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), los imprevistos no se interpretaron como obstáculos, sino como catalizadores de creatividad pedagógica. Reconocerlos en la sistematización permite comprender cómo la flexibilidad docente garantiza la continuidad del aprendizaje incluso en escenarios adversos.

4.3.1. Imprevistos enfrentados

Durante la implementación de la asignatura Investigación-Acción: Historias de vida, surgieron diversos imprevistos que pusieron a prueba la sostenibilidad del proceso formativo. Entre ellos, destacó la dificultad de realizar trabajo de campo en comunidades debido a la creciente inseguridad en los entornos locales. Este factor externo limitó las posibilidades de observación directa y entrevistas presenciales, elementos centrales de la metodología cualitativa aplicada. Otro desafío estuvo relacionado con la heterogeneidad del grupo: algunos estudiantes carecían de experiencia en investigación o acceso estable a recursos tecnológicos. Estos imprevistos exigieron un rediseño metodológico inmediato para mantener el rigor y la participación equitativa.

4.3.2. Contingencias aplicadas

Frente a la imposibilidad de desplazarse a los contextos escolares, se decidió recurrir a una estrategia alternativa basada en la vinculación reflexiva desde la experiencia cercana. Considerando que la mayoría de los estudiantes había elegido la carrera por tener familiares o hijos con necesidades educativas especiales, se les propuso trabajar con esos casos dentro de su entorno inmediato. Esta decisión transformó una limitación en un escenario de aprendizaje ético y situado, donde los vínculos personales fortalecieron la empatía y la comprensión de la diversidad.

Como plantea Stake (2020), la credibilidad de un estudio de caso aumenta cuando los datos emergen de la vivencia directa y significativa de los participantes.

Otra contingencia aplicada fue la reorganización de los espacios de tutoría, sustituyendo las reuniones presenciales por sesiones colaborativas virtuales mediante plataformas institucionales. Estas tutorías permitieron sostener el acompañamiento docente reflexivo y la revisión colectiva de los avances. El uso de recursos tecnológicos accesibles, como documentos compartidos, grabaciones subtituladas y foros asincrónico, garantiza la continuidad formativa, en coherencia con las recomendaciones de Martínez-Alcalá et al. (2024) sobre innovación digital inclusiva en la educación superior.

Finalmente, se implementaron bitácoras de campo virtuales como sustituto del cuaderno tradicional, donde cada estudiante registró observaciones, análisis y reflexiones sobre el proceso con su caso de estudio. Esta herramienta, además de fortalecer la escritura académica, favoreció la triangulación de evidencias al comparar las percepciones individuales con las sesiones colectivas de análisis (Yin, 2014).

A pesar de los imprevistos, se mantuvo la coherencia con los resultados de aprendizaje planificados. Los estudiantes desarrollan competencias investigativas en el ámbito cualitativo, especialmente en la formulación de preguntas, la observación reflexiva y la construcción narrativa de casos. La adaptación metodológica no solo evitó interrupciones, sino que potenció la autonomía y el compromiso. Las evidencias documentales, bitácoras, portafolios y relatos de vida, demostraron que la experiencia siguió generando conocimiento pedagógico significativo. Esta capacidad de resiliencia metodológica confirma lo que Fullan (2007) denomina cambio educativo sostenible: aquel que se mantiene y se renueva incluso bajo presión.

Las contingencias revelaron que la innovación no siempre surge de la planificación ideal, sino de la respuesta ética ante la adversidad. En este proceso, la comunidad docente y estudiantil aprendió que la investigación-acción requiere flexibilidad, confianza y acompañamiento constante. Se fortaleció el sentido de corresponsabilidad: los estudiantes asumieron roles activos, las tutorías se transformaron en espacios de mentoría horizontal, y la docente adoptó una postura facilitadora que promovió la autoevaluación colectiva. Como señala Lefebvre et al. (2023), la innovación genuina nace de la reflexión compartida sobre la práctica, más que de la aplicación mecánica de modelos.

Además, se consolidó un aprendizaje clave: las crisis externas

pueden convertirse en motores de transformación institucional si se gestionan desde una perspectiva colaborativa. La experiencia reforzó la importancia del acompañamiento docente reflexivo, la documentación rigurosa de procesos y la centralidad de la empatía pedagógica. En términos de Stake (2020), la credibilidad de una experiencia educativa se construye precisamente en esos momentos de tensión que obligan a reinterpretar la práctica y sostener el propósito formativo más allá de las condiciones adversas.

4.4. Arquitectura del ecosistema de la sistematización

La arquitectura del ecosistema educativo que sustenta esta experiencia se construye sobre una red viva de relaciones, donde cada elemento -núcleo, soporte y contingencia-, interactúa dinámicamente en función del propósito común: sostener una práctica innovadora, humana y transformadora. Más que un esquema técnico, se trata de un sistema relacional que pulsa al ritmo del aprendizaje y la motivación colectiva. Como afirma Morin (2001), la complejidad no se opone al orden, sino que lo enriquece al incorporar la incertidumbre, el afecto y la retroalimentación como motores de crecimiento. Este ecosistema, entonces, se asemeja a un organismo vivo que respira, se adapta y evoluciona según las circunstancias que lo atraviesan.

4.41. Lógica de conexiones entre núcleo, soporte y contingencia

En el núcleo de la experiencia se ubican las estrategias núcleo que dieron sentido al proceso: el Laboratorio de Historias de Vida Inclusivas, (2) el Mapa Colaborativo de Barreras y Facilitadores del Aprendizaje, y (3) el Círculo de Reflexión y Escritura Académica. Estas acciones constituyeron el "corazón funcional" del sistema, donde el saber académico dialogó con la experiencia personal de los estudiantes. Tal como sostiene Bryson (2018), la planificación estratégica en entornos educativos debe concebirse como una práctica flexible y compartida, capaz de integrar visiones, recursos y valores en torno a un objetivo común.

En el documento "Metodología inclusiva en la enseñanza de Historias de Vida a estudiantes con discapacidad sensorial", las estrategias de soporte se presentan como aquellas acciones complementarias que sostienen y fortalecen la implementación de las estrategias núcleo, garantizando la continuidad pedagógica, la accesibilidad y el bienestar socioemocional dentro del proceso inclusivo. Estas incluyen el acompañamiento docente reflexivo, el uso de plataformas digitales de colaboración inclusiva, los espacios de bienestar socioemocional y la red de aprendizaje entre pares. Todas estas contribuyen a mantener la coherencia metodológica, la comunicación efectiva y la corresponsabilidad

en el aprendizaje

Por otro lado, el documento también menciona las estrategias de contingencia, orientadas a garantizar la sostenibilidad del proceso ante posibles interrupciones o limitaciones contextuales. Su finalidad fue asegurar que ningún estudiante fuera excluido por dificultades tecnológicas, de tiempo o de comunicación. En conjunto, las estrategias de soporte y de contingencia conforman un entramado integral que respalda la implementación de la metodología inclusiva, promoviendo tanto la continuidad del aprendizaje como la resiliencia institucional y pedagógica ante los desafíos del contexto.

Esta conectividad de estrategias puede representarse como un corazón en movimiento, dividido en tres cámaras interconectadas: el núcleo (la energía interna del aprendizaje reflexivo), el soporte (las estructuras que sostienen la circulación del conocimiento) y la contingencia (las válvulas que regulan el flujo ante los imprevistos).

En el centro del diagrama, se sitúa la metáfora "El corazón que enciende otros corazones", símbolo del poder motivacional y del amor como fuerza educativa. Desde ese punto irradia una red de conexiones que enlaza a docentes, estudiantes y comunidad. Las líneas que se extienden desde el núcleo hacia el soporte representan los flujos de acompañamiento y comunicación, mientras que las conexiones hacia la contingencia simbolizan la adaptabilidad y la resiliencia.

El color o movimiento del diagrama —si se plasma gráficamente— debe evocar la vitalidad de un sistema que late, no una estructura cerrada. En esta arquitectura, que llamaré "ecosistema estratégico" las interacciones no son lineales, sino circulares; cada acción genera una retroalimentación que alimenta de nuevo al sistema, como un ciclo continuo de aprendizaje y afecto. Tal visión responde al pensamiento de Checkland (1999) quien concibe los sistemas humanos como procesos conversacionales en constante redefinición.

Figura 1.

Analogía del corazón en movimiento como Ecosistema estratégico
Fuente: (Elaboración propia, 2025)

La arquitectura del ecosistema estratégico narrado aquí no puede entenderse como una suma de componentes, sino como una unidad pulsante, un corazón expandido donde el amor, la motivación y la colaboración se traducen en acción educativa. Este sistema ha demostrado que las experiencias innovadoras prosperan cuando los vínculos humanos se reconocen como la base del conocimiento. La planificación estratégica (Bryson, 2018)) permitió sostener la dirección; la comprensión sistémica (Checkland, 1999) ofreció coherencia entre partes, y el pensamiento complejo (Morin, 2001) otorgó sentido y profundidad a las interacciones. En conjunto, estos enfoques revelan que la educación, entendida como ecosistema, es un organismo sensible, dinámico y resiliente, cuyo verdadero poder radica en su capacidad para amar, aprender y transformarse al mismo tiempo.

El entramado entre las estrategias aplicadas y las competencias curriculares alcanzadas evidencia que la experiencia vivida no fue un conjunto de acciones dispersas, sino una secuencia intencionada de aprendizajes que consolidaron la identidad profesional de los futuros docentes de Educación Especial. La investigación–acción, al ser el eje metodológico de la asignatura Historias de vida, permitió convertir la teoría en acción reflexiva y la práctica en conocimiento compartido. Así, las estrategias inclusivas aplicadas en el aula, basadas en el diseño universal, la empatía pedagógica y el uso ético de la tecnología, no solo respondieron a las necesidades de los estudiantes, sino que materializan las competencias del perfil de egreso con coherencia y sentido transformador (Zabalza, 2003).

Las competencias vinculadas a la investigación-acción

participativa se fortalecieron cuando los estudiantes descubrieron que investigar no es un ejercicio reservado a expertos, sino una forma de comprender la realidad educativa desde su propia práctica. Al diseñar entrevistas, analizar relatos y reconstruir trayectorias vitales, los participantes desarrollaron pensamiento crítico, sensibilidad social y rigor metodológico. Lo más significativo fue observar que la resistencia inicial frente a la investigación se transformó en entusiasmo y confianza: los estudiantes expresaron que "no era tan difícil investigar", y que, gracias a esta experiencia, pudieron responder con solvencia a las preguntas metodológicas planteadas por otros docentes. Este cambio de percepción demuestra la interiorización de la competencia investigativa como práctica cotidiana del educador inclusivo, en consonancia con lo planteado por Elliott (2000) y Barnett (2001), quienes conciben el aprendizaje en contextos complejos como un proceso de descubrimiento activo y emancipador.

La competencia didáctica e inclusiva se consolidó mediante el diseño de estrategias adaptadas a la diversidad sensorial. La planificación de clases accesibles, el uso de subtitulado automático y materiales compatibles con lectores de pantalla, así como la incorporación de intérpretes de Lengua de Señas Ecuatoriana, garantizaron que todos los estudiantes participaran en igualdad de condiciones. Estas acciones hicieron visible lo que Zabalza (2003) denomina currículo vivencial, donde el aprendizaje cobra sentido cuando se ajusta a las necesidades del sujeto que aprende. La flexibilidad metodológica y el acompañamiento personalizado transformaron el aula en un espacio de equidad real, mostrando que la inclusión es una práctica viva, no un discurso institucional.

En paralelo, la competencia tecnológica y comunicacional emergió como un soporte esencial del ecosistema pedagógico. La integración de plataformas digitales (Moodle, Padlet, Canva) y recursos accesibles permitió crear entornos colaborativos y multimodales que facilitaron la expresión de cada estudiante. Cabero-Almenara et al. (2025) afirman que la innovación digital inclusiva no reside en la sofisticación técnica, sino en la intencionalidad pedagógica que promueve la participación equitativa. En esta experiencia, las tecnologías fueron mediadoras del aprendizaje y del encuentro humano, al abrir múltiples canales de comunicación que fortalecieron la autonomía y la interacción.

La competencia socioafectiva y ética profesional se manifestó en la capacidad del grupo para sostener un clima emocional inclusivo. El respeto, la empatía y la solidaridad emergieron como valores compartidos, especialmente cuando los compañeros alentaban a las estudiantes con discapacidad auditiva a

expresarse durante las presentaciones. Como sostienen Alnahdi, Lindner & Schwab (2022), el bienestar emocional y la pertenencia son predictores de la calidad educativa. El aula se convirtió así en un microecosistema de convivencia ética, donde aprender significó también cuidar, escuchar y acompañar. El amor, entendido como energía relacional y pedagógica, funcionó como el pulso que mantuvo vivo el proceso, reafirmando la metáfora del corazón que enciende otros corazones.

Las evidencias concretas respaldan estos logros. Los portafolios digitales, las reflexiones escritas y los registros de tutorías muestran un proceso de aprendizaje que trascendió la adquisición de conocimientos. Los estudiantes no solo comprendieron los fundamentos de la investigación cualitativa, sino que se apropiaron del método como herramienta de comprensión del mundo. En palabras de Stake (2020), la credibilidad de un proceso educativo se sostiene cuando los resultados son observables y coherentes con la experiencia vivida, y esta práctica lo confirma con testimonios, producciones y comportamientos verificables.

Desde una mirada reflexiva, la pertinencia y transferibilidad de esta experiencia se fundamentan en su capacidad para articular conocimiento, emoción y acción en un contexto de educación superior ecuatoriana. La pertinencia se evidencia en su respuesta a las necesidades reales de formación de docentes inclusivos, mientras que la transferibilidad radica en la posibilidad de adaptar el modelo de acompañamiento reflexivo y de investigación narrativa a otras carreras o instituciones. Como plantea Barnett (2001), la educación debe preparar a los profesionales para actuar en la incertidumbre, y este proyecto demostró que la flexibilidad, la colaboración y la motivación son claves para sostener ecosistemas de aprendizaje resilientes.

Se puede decir que, el ecosistema estratégico que sostiene estas competencias puede entenderse como un sistema vivo de interdependencias. Las estrategias núcleo (planificación inclusiva), los soportes (tecnología accesible y mentoría docente) y las contingencias (adaptaciones frente a la inseguridad y la diversidad de contextos) conformaron una arquitectura coherente y evolutiva. Siguiendo a Morin (2001), la complejidad no fragmenta el conocimiento, sino que lo entrelaza, y en este caso, cada componente del ecosistema emocional, cognitivo y técnico se integró para sostener la calidad formativa y el sentido humano del aprendizaje.

5. Evaluación de la experiencia

El Ecosistema Estratégico permitió comprender cómo la práctica docente se transforma cuando las estrategias se articulan con sentido y propósito. A lo largo del Libro anterior se describieron acciones núcleo, como el Laboratorio de Historias de Vida Inclusivas, el Mapa Colaborativo de Barreras y Facilitadores y el Círculo de Reflexión y Escritura Académica, que demostraron que la inclusión se construye desde la experiencia compartida. Estas estrategias no sólo fortalecieron la accesibilidad y la participación, sino que consolidaron un entorno donde la empatía, la tecnología y la colaboración se convirtieron en recursos pedagógicos al servicio del aprendizaje. En su conjunto, el ecosistema reveló que la innovación no surge del azar, sino de una arquitectura didáctica intencionada que convierte el aula en un espacio de transformación y justicia educativa.

Cerrar este módulo implica dar paso al momento de verificar y comprender el alcance de lo vivido. La evaluación se presenta, por tanto, no como un cierre administrativo, sino como un proceso reflexivo que otorga validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia. A través de instrumentos como las rúbricas inclusivas, las guías de observación, los diarios reflexivos y los portafolios de evidencias, se buscará demostrar que las estrategias aplicadas no sólo fueron pertinentes, sino también transformadoras. Evaluar significa aquí traducir la práctica en conocimiento verificable y, sobre todo, reconocer que el aprendizaje inclusivo adquiere sentido cuando puede ser documentado, interpretado y compartido como saber pedagógico colectivo.

5.1. Instrumentos de evaluación aplicados en la experiencia

La evaluación en procesos de innovación pedagógica no puede reducirse a la comprobación de resultados, sino que debe entenderse como un acto de comprensión y construcción de sentido. En el marco del Ecosistema Estratégico de Inclusión Educativa, los instrumentos de evaluación se constituyeron en puentes entre la práctica y el conocimiento, permitiendo documentar la transformación vivida por docentes y estudiantes. Como señala Casanova (1999), la evaluación formativa no busca sancionar, sino retroalimentar el proceso para favorecer aprendizajes más significativos. Desde esta perspectiva, los instrumentos aplicados no se usaron para calificar, sino para interpretar las evidencias del cambio pedagógico, otorgando legitimidad y profundidad al proceso de sistematización.

Scriven (1991) advierte que toda evaluación implica emitir un "juicio fundamentado", sustentado en evidencias empíricas y criterios claros. En ese sentido, la aplicación de herramientas

diversas rúbricas inclusivas, guías de observación, diarios reflexivos y portafolios de evidencias permitió no solo medir logros, sino también comprobar de manera sistemática que los resultados obtenidos responden a una transformación real. Evaluar, por tanto, significó leer el proceso desde adentro, reconocer tensiones y aprendizajes, y consolidar un relato coherente que diera cuenta de la práctica como espacio de investigación educativa.

Durante la experiencia se emplearon cuatro instrumentos principales, seleccionados por su capacidad para triangular la información y fortalecer la credibilidad del estudio (Stake, 2020). Cada uno permitió abordar el proceso desde un ángulo distinto, pero complementario: la evaluación objetiva del desempeño, la observación del contexto, la reflexión personal y la integración de productos documentales. Estos fueron:

1. Rúbricas inclusivas de desempeño

Las rúbricas fueron diseñadas con criterios de accesibilidad, participación y coherencia entre objetivos y resultados de aprendizaje. Cada indicador evaluó aspectos como la adecuación de los recursos a la diversidad del grupo, la colaboración entre pares y la creatividad en la presentación de productos. Inspiradas en la perspectiva formativa de Casanova (1999), se emplearon no sólo para calificar, sino también para retroalimentar el proceso de aprendizaje. Su aplicación permitió visibilizar los progresos individuales y colectivos, garantizando que la evaluación respondiera a la diversidad de expresiones y ritmos de aprendizaje observados.

2. Guías de observación estructurada

Estas guías se usaron durante las actividades presenciales y virtuales para documentar evidencias de inclusión, interacción y uso de apoyos tecnológicos. Permitieron registrar la participación de estudiantes con discapacidad auditiva, el clima emocional del grupo y la implementación de las adaptaciones previstas en la planificación. Siguiendo a Scriven (1991), la observación se concibió como un "juicio fundamentado" que combina evidencia empírica con criterio profesional. Este instrumento produjo registros valiosos sobre la evolución del trabajo colaborativo y la actitud empática del grupo, validando la coherencia entre el discurso inclusivo y la práctica real.

3. Diarios reflexivos docentes y estudiantiles

Los diarios funcionaron como herramientas de autoevaluación y metacognición. La docente consignó decisiones pedagógicas, adaptaciones y aprendizajes surgidos de la interacción con los

estudiantes, mientras que estos últimos reflexionaron sobre sus avances, emociones y descubrimientos personales. Como plantea Carlino (2005), la escritura reflexiva convierte la práctica en pensamiento y el pensamiento en conocimiento compartido. En este sentido, los diarios aportaron evidencias narrativas que revelaron transformaciones profundas en la percepción de la inclusión, el trabajo en equipo y la sensibilidad profesional.

4. Portafolio de evidencias narrativas y audiovisuales

El portafolio integró entrevistas, relatos escritos, cápsulas audiovisuales y fotografías que documentaron todo el proceso. Este instrumento permitió consolidar los productos individuales y colectivos, mostrando cómo la accesibilidad tecnológica y la reflexión ética se tradujeron en resultados tangibles. Desde la visión de Biggs & Tang (2011), el portafolio materializa la "alineación constructiva" entre aprendizaje, evaluación y evidencias, ya que cada producción refleja la coherencia entre lo planificado y lo vivido. Su análisis final ofreció un mapa completo de los aprendizajes logrados, confirmando que la evaluación inclusiva puede ser también creativa, estética y humanizadora.

Evaluar las estrategias inclusivas implementadas no solo permitió verificar su eficacia, sino también otorgar legitimidad académica al proceso. La evaluación se convirtió en un puente entre la acción y el conocimiento, en un espacio donde la práctica se volvió teoría y la teoría, práctica reflexiva. Como afirma Scriven (1991), todo juicio evaluativo debe sustentarse en evidencias y criterios claros, lo cual se logró gracias a la diversidad de instrumentos empleados. La integración de rúbricas, observaciones, diarios y portafolios garantizaron la validez interna, la credibilidad y la transferibilidad de los resultados, confirmando que la sistematización de experiencias inclusivas no se limita a narrar lo vivido, sino a demostrarlo con rigor y sensibilidad.

5.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez

La evaluación en procesos de innovación pedagógica no puede reducirse a la comprobación de resultados, sino que debe entenderse como un acto de comprensión y construcción de sentido. En el marco del Ecosistema Estratégico de Inclusión Educativa, los instrumentos de evaluación se constituyeron en puentes entre la práctica y el conocimiento, permitiendo documentar la transformación vivida por docentes y estudiantes. Como señala Casanova (1999), la evaluación formativa no busca sancionar, sino retroalimentar el proceso para favorecer aprendizajes más significativos. Desde esta perspectiva, los instrumentos aplicados no se usaron para calificar, sino para interpretar las evidencias

del cambio pedagógico, otorgando legitimidad y profundidad al proceso de sistematización.

Scriven (1991) advierte que toda evaluación implica emitir un "juicio fundamentado", sustentado en evidencias empíricas y criterios claros. En ese sentido, la aplicación de herramientas diversas rúbricas inclusivas, guías de observación, diarios reflexivos y portafolios de evidencias permitió no solo medir logros, sino también comprobar de manera sistemática que los resultados obtenidos responden a una transformación real. Evaluar, por tanto, significó leer el proceso desde adentro, reconocer tensiones y aprendizajes, y consolidar un relato coherente que diera cuenta de la práctica como espacio de investigación educativa. A continuación, se describen los indicadores de evaluación y criterios de validez asignados para cada instrumento.

1. Indicadores y criterios de validez para las Rúbricas inclusivas de desempeño

Las rúbricas inclusivas fueron diseñadas con base en los principios de accesibilidad y equidad, adaptadas a la diversidad de los participantes. Cada rúbrica incluyó criterios relacionados con la pertinencia de los recursos utilizados, la colaboración entre pares, la creatividad, y la coherencia entre los objetivos y los resultados del aprendizaje. Inspiradas en la propuesta de Casanova (1999), estas rúbricas se aplicaron en las presentaciones del Laboratorio de Historias de Vida Inclusivas y en las actividades colaborativas del Mapa Digital de Barreras y Facilitadores.

Su uso fue fundamental para orientar la retroalimentación constante, permitiendo a cada participante reconocer sus fortalezas y áreas de mejora. Las evidencias derivadas mostraron un aumento sostenido en la capacidad de trabajo en equipo y en la integración de apoyos tecnológicos accesibles. Más que un instrumento de control, las rúbricas funcionaron como herramientas de acompañamiento pedagógico, reafirmando la función formativa y ética de la evaluación inclusiva.

2. Indicadores y criterios de validez para las Guías de observación estructurada

Las guías de observación fueron aplicadas durante las sesiones presenciales y virtuales, con el objetivo de registrar indicadores de participación inclusiva, comunicación empática y uso de adaptaciones didácticas. Siguiendo la definición de Scriven (1991), la observación se concibió como un "juicio fundamentado" que combina la evidencia empírica con el criterio profesional del evaluador. Las guías se estructuraron con ítems claros sobre actitudes colaborativas, interacción con estudiantes con

discapacidad auditiva y nivel de implicación emocional en las actividades grupales.

Las observaciones se documentaron mediante fichas y registros fotográficos que luego se triangularon con los diarios reflexivos. Estas evidencias mostraron cómo los espacios del aula se transformaron en entornos de interacción equitativa y acompañamiento mutuo, validando que la inclusión no solo se planificó, sino que se vivió en la práctica cotidiana.

3. Indicadores y criterios de validez para los Diarios reflexivos docentes y estudiantiles

Los diarios reflexivos representaron uno de los instrumentos más ricos en términos de profundidad cualitativa. Desde la propuesta de Carlino (2005), la escritura reflexiva convierte la práctica en pensamiento y el pensamiento en conocimiento compartido. En este sentido, los diarios docentes recogieron decisiones pedagógicas, ajustes curriculares y aprendizajes derivados del contacto con la diversidad; mientras que los diarios estudiantiles revelaron emociones, logros y cambios de percepción sobre la inclusión y la colaboración.

Las evidencias derivadas fueron fragmentos narrativos, autoevaluaciones y testimonios que mostraron una clara evolución en la conciencia inclusiva y en la autoconfianza del grupo. Este instrumento permitió acceder a la dimensión subjetiva y emocional del aprendizaje, otorgando un valor humano y ético al proceso de evaluación.

4. Indicadores y criterios de validez para Portafolio de evidencias narrativas y audiovisuales

El portafolio de evidencias reunió producciones escritas, cápsulas audiovisuales, entrevistas y fotografías generadas a lo largo del proyecto. Siguiendo a Biggs & Tang (2011), este instrumento permite materializar la alineación constructiva entre objetivos, actividades y resultados de aprendizaje. Cada evidencia fue seleccionada de acuerdo con su relevancia y autenticidad, evidenciando cómo las estrategias inclusivas se tradujeron en productos tangibles.

Los portafolios mostraron relatos de transformación, especialmente aquellos que narraban la experiencia de estudiantes con discapacidad auditiva o en situación de vulnerabilidad. Al integrar múltiples formatos, el portafolio se consolidó como un espacio de síntesis y representación del aprendizaje inclusivo, favoreciendo la triangulación con los demás instrumentos.

5.2.1. Pertinencia y coherencia de los instrumentos seleccionados

La selección de estos instrumentos respondió a la necesidad de captar la complejidad del proceso formativo desde diferentes dimensiones: cognitiva, emocional y relacional. En coherencia con el enfoque cualitativo (Creswell, 2012; Yin, 2014), la combinación de métodos permitió garantizar la triangulación de fuentes, el contraste de percepciones y la construcción colectiva del significado. Las rúbricas aportaron rigor y estructura; las observaciones, evidencia contextual; los diarios, profundidad interpretativa; y los portafolios, documentación integradora.

En conjunto, estos instrumentos no sólo midieron resultados, sino que revelaron la naturaleza transformadora del aprendizaje inclusivo. Su pertinencia radicó en su capacidad para dar cuenta de procesos difíciles de cuantificar, como la empatía, la participación o la autorreflexión, dimensiones esenciales en la educación humanista contemporánea.

5.2.2. Validez y credibilidad del proceso evaluativo

El empleo articulado de los cuatro instrumentos permitió fortalecer la validez interna, la credibilidad y la transferibilidad de los hallazgos, criterios propuestos por Stake (2020) y Yin (2014) para la investigación educativa. La validez interna se alcanzó mediante la triangulación de fuentes (observaciones, diarios y portafolios); la credibilidad, a través de la participación de los propios estudiantes en la interpretación de los resultados; y la transferibilidad, al documentar prácticas susceptibles de ser replicadas en otros contextos educativos.

En palabras de Scriven (1991), la evaluación adquiere legitimidad cuando puede demostrar con evidencia que los juicios emitidos están sustentados en datos verificables. Así ocurrió en esta experiencia, donde los instrumentos funcionaron como mediadores entre la acción y la comprensión, confirmando que la inclusión educativa puede evaluarse con rigor sin perder su dimensión humana. Evaluar en este contexto, fue un acto de reconocimiento: validar que el aprendizaje fue compartido, que la diversidad se convirtió en oportunidad y que la práctica docente se transformó en saber transferible.

Tabla 4.
Relación entre instrumentos, indicadores y criterios de validez

Instrumento	Indicador asociado	Criterio de validez
1. Rúbricas inclusivas de desempeño	Participación inclusiva y coherencia pedagógica	Validez interna: correspondencia entre criterios, desempeño y evidencias observadas.
2. Guías de observación estructurada	Participación activa y transformación emocional	Credibilidad: observaciones cruzadas en diferentes contextos y momentos del proceso.
3. Diarios reflexivos docentes y estudiantiles	Capacidad de reflexión crítica y sensibilidad inclusiva	Autenticidad: testimonios personales y coherencia narrativa en las interpretaciones.
4. Portafolio de evidencias narrativas y audiovisuales	Coherencia pedagógica y nivel de impacto formativo	Transferibilidad: posibilidad de replicar aprendizajes en otros entornos educativos.

Fuente: (Elaboración propia, 2025)

5.3. Análisis de resultados de las evidencias

Para el procesamiento se utilizó una codificación temática, identificando patrones comunes, expresiones recurrentes y transformaciones en las percepciones de los participantes. Se elaboraron matrices comparativas que permitieron visualizar la evolución de los discursos y las prácticas inclusivas a lo largo de la experiencia.

El análisis de evidencias constituye un momento clave dentro de la sistematización, pues permite comprender cómo los productos generados por los estudiantes reflejan los aprendizajes alcanzados y las transformaciones experimentadas durante el proceso formativo. A partir de la revisión de las evidencias descritas en la Tabla 3, se buscó interpretar los avances, tensiones y logros del grupo en relación con la inclusión educativa, articulando la observación, la reflexión y la producción colaborativa como fuentes complementarias de conocimiento.

5.3.1. Hallazgos preliminares

Del análisis emergieron tres hallazgos centrales:

1. Desarrollo de sensibilidad inclusiva y pensamiento crítico:

Las fichas de observación y reflexiones grupales mostraron que los estudiantes aprendieron a mirar la discapacidad desde un enfoque de derechos, reconociendo las barreras contextuales más que las limitaciones individuales.

2. Colaboración y aprendizaje compartido: En el Padlet se evidenció una participación horizontal, donde los aportes de estudiantes con diferentes niveles de experiencia generaron diálogo, empatía y construcción colectiva de conocimiento.
3. Proyección de prácticas pedagógicas transformadoras: Las historias de vida redactadas revelaron una apropiación del enfoque inclusivo y la capacidad de los futuros docentes para diseñar estrategias contextualizadas y sostenibles.

5.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

Garantizar la validez de los resultados obtenidos en una sistematización educativa implica demostrar que las interpretaciones realizadas guardan correspondencia con la realidad vivida. En este estudio, la validez se aseguró a través de la triangulación de fuentes y métodos, la participación activa de los actores y la coherencia entre los objetivos formativos y las evidencias recogidas. Siguiendo a Yin (2014), la validez interna se alcanza cuando los hallazgos reflejan relaciones consistentes entre las categorías teóricas y los datos empíricos. Por ello, las observaciones estructuradas, los diarios reflexivos y los portafolios audiovisuales se integran como piezas de un mismo entramado interpretativo, donde cada instrumento aporta una perspectiva complementaria sobre la experiencia inclusiva. Este enfoque permitió sostener un diálogo constante entre teoría y práctica, evidenciando que los resultados no fueron producto de intuiciones aisladas, sino de un proceso sistemático y verificable.

Además, la validación participativa con los estudiantes y docentes involucrados permitió contrastar interpretaciones y fortalecer la credibilidad de las conclusiones. Este procedimiento se fundamentó en la idea de que la validez no se impone desde fuera, sino que se construye colectivamente a partir del reconocimiento mutuo de las experiencias (Stake, 2020). Así, la revisión colaborativa de las evidencias se convirtió en un espacio de aprendizaje compartido, donde la inclusión dejó de ser un concepto abstracto para manifestarse como práctica ética, reflexiva y documentada.

Aunado a lo anterior, es preciso decir que todo proceso investigativo está expuesto a posibles sesgos derivados de las percepciones, expectativas o posiciones de quienes participan en él. En coherencia con lo propuesto por Maxwell (2013), se reconocieron los riesgos de sesgo de confirmación, es decir, la

tendencia a valorar positivamente aquellas evidencias que coincidían con las metas iniciales del proyecto. Para contrarrestarlo, se aplicaron estrategias de reflexividad crítica, tales como la revisión cruzada de interpretaciones entre docentes y estudiantes, y la comparación entre distintos tipos de evidencia (narrativa, audiovisual y observacional).

Es por ello por lo que, se identificaron sesgos relacionados con la posición del observador-docente, quien simultáneamente facilitaba, registraba y analizaba la experiencia. Esta dualidad fue mitigada mediante procesos de autoevaluación y escritura reflexiva (Carlino, 2005), que permitieron reconocer las propias emociones e intereses en el análisis sin restar objetividad al relato.

Se promovió, además, la validación por pares entre colegas externos al grupo, quienes revisaron las rúbricas y categorías emergentes, aportando una mirada crítica e imparcial. En conjunto, estas acciones contribuyeron a fortalecer la credibilidad y la transparencia del proceso, garantizando que los hallazgos representaran fielmente la experiencia vivida.

5.4.1. Factibilidad, dificultades y soluciones implementadas

Desde la perspectiva de Patton (2015), la factibilidad de una evaluación depende de su capacidad para adaptarse a las condiciones reales del contexto sin comprometer su rigor metodológico. Durante la implementación del Ecosistema Estratégico de Inclusión Educativa, se enfrentaron diversas dificultades logísticas y tecnológicas: limitaciones de conectividad en los espacios virtuales, heterogeneidad en las competencias digitales del grupo y disponibilidad desigual de recursos tecnológicos. Estas condiciones exigieron un alto grado de flexibilidad y creatividad pedagógica. Para asegurar la continuidad y calidad del proceso, se aplicaron soluciones basadas en la accesibilidad tecnológica y la colaboración solidaria entre los participantes. Se implementaron recursos asincrónicos, sesiones de apoyo técnico y el uso de plataformas accesibles como Padlet y Canva Educativo, que facilitaron la participación equitativa. Asimismo, se organizaron los tiempos de entrega y se prioriza la calidad reflexiva de los productos por encima de la cantidad de evidencias recolectadas. Estas decisiones respondieron a la idea de que la evaluación inclusiva debe ser factible y humana, respetando los ritmos y posibilidades de cada participante (Biggs & Tang, 2011).

Las soluciones adoptadas no sólo permitieron sostener el proceso evaluativo, sino que también reafirmaron la pertinencia del enfoque inclusivo como principio operativo del proyecto.

6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia

La sistematización de la enseñanza de la investigación cualitativa mediante el método de Historias de Vida permitió reconocer la praxis como un espacio de transformación y esperanza, en el que los estudiantes comprendieron que investigar no es un ejercicio técnico, sino una forma humana de leer y transformar su realidad.

6.1. Aportes más relevantes de la sistematización

La experiencia generó aportes significativos en tres niveles: pedagógico, tecnológico y humano. En el plano pedagógico, permitió demostrar que la inclusión es posible en la educación superior cuando se integran principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), estrategias colaborativas y metodologías activas como la investigación-acción. Esto favoreció la participación equitativa de estudiantes con y sin discapacidad, fortaleciendo la coherencia entre teoría y práctica. En el plano tecnológico, se innovó al incorporar recursos accesibles (subtitulado automático, materiales en lectura fácil, herramientas digitales como Moodle, Padlet y Canva), mostrando que la tecnología puede ser un medio de equidad y no una barrera. Finalmente, en el plano humano e institucional, la práctica consolidó una cultura de empatía, respeto y corresponsabilidad en el aula, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad inclusiva de la UNEMI. La sistematización de la experiencia se convirtió en un referente de innovación y formación docente con impacto social y académico.

6.2. Tensiones y limitaciones encontradas

Durante el proceso surgieron diversas tensiones que reflejan los retos de la educación inclusiva en contextos universitarios. En primer lugar, se evidenció la resistencia inicial de algunos estudiantes y docentes frente a la implementación de nuevas herramientas y formatos accesibles. Adaptar materiales, preparar recursos tecnológicos y coordinar la mediación con intérpretes de lengua de señas supuso una alta demanda de tiempo y esfuerzo docente. Asimismo, la heterogeneidad de los grupos —con estudiantes de distintas provincias, edades y niveles de dominio digital— generó dificultades para sostener un ritmo común de trabajo colaborativo. Esto exigió rediseñar actividades y establecer acuerdos flexibles que garantizaran la participación de todos.

También se observaron limitaciones institucionales, como la falta de infraestructura tecnológica suficiente y la necesidad de mayor capacitación docente en accesibilidad y educación inclusiva. Sin embargo, estas tensiones impulsaron la reflexión crítica y dieron lugar a ajustes pedagógicos que fortalecieron la práctica docente.

6.3. Aprendizajes personales, colectivos e institucionales

En el plano personal, la experiencia permitió a la docente y a los estudiantes desarrollar sensibilidad ante la diversidad, fortalecer la empatía y comprender la inclusión como un principio ético, no solo pedagógico. Los futuros docentes aprendieron a diseñar estrategias accesibles y a valorar la diferencia como fuente de aprendizaje. A nivel colectivo, se consolidó una comunidad de aprendizaje colaborativa, caracterizada por la cooperación, el respeto y la comunicación horizontal. Las actividades grupales, como el Laboratorio de Historias de Vida Inclusivas y el Mapa Colaborativo de Barreras y Facilitadores, fomentaron el diálogo, la creatividad y la coevaluación entre pares.

Finalmente, en el plano institucional, la sistematización aportó evidencias concretas sobre la efectividad de las metodologías inclusivas, fortaleciendo la política universitaria de accesibilidad. Se promovió una transformación cultural dentro de la UNEMI, que reconoce la inclusión como un proceso de mejora continua y no como una acción aislada. Este aprendizaje institucional refuerza el compromiso de la universidad con una educación superior equitativa, innovadora y humanista.

A pesar de algunas tensiones como el temor a la investigación, la falta de hábitos académicos y las condiciones sociales adversas, desafíos propios de lo que Barnett (2001) llama la complejidad educativa en donde el docente sostiene el proceso con afecto y rigor, mostrando que la disciplina también puede ser un acto de cuidado. Siguiendo a Schön (1992) y McLaren (2015), la reflexión y la justicia cognitiva guiaron una práctica inclusiva donde cada voz tuvo valor. Los aprendizajes personales, colectivos e institucionales demostraron que enseñar a investigar es formar conciencia crítica y ética, y que la inclusión no requiere grandes recursos, sino coherencia y sensibilidad. En síntesis, esta experiencia confirmó que la investigación puede enseñarse con ternura y rigor, y que la docencia universitaria, cuando se una acción y reflexión, se convierte en una práctica de esperanza y transformación social

7. Referencias

Adom, D., Kwame Abroampa, W., Amoa, R., Mae Toquero, C., & Kquofi, S. (2023). Towards an Inclusive Pedagogy: Applying the Universal Design for Learning in an Introduction to History of Global Art Course in Ghana. *Journal of Contemporary Issues in Education,* 79-97. https://doi.org/10.20355/jcie29529

Agencia Europea. (2022). *Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.* Retrieved from Indicadores de evaluación inclusiva: guía práctica: https://www.european-agency.org

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Prospects. 6*(1), 7-16. doi: https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Alhassan, A., Christensen, M., Solheim, K., & Mellemsether, B. (2025). Empowering minority voices: how inclusive teaching and support foster multicultural learning. *Frontiers.* https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1595106

Alnahdi, G. H., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2022). Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Practices strongly predicts students' emotional inclusion, social inclusion, and academic self-concept. *Frontiers*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Gedisa. Barcelona: Gedisa.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.) Berkshire Open University Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. https://share.google/NOtLnDaXa285hSPc0

Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations* (5th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.

Cabero, J., Martín, V., & Llorente, M. d. (2012). *Desarrollar la competencia digital.* Educación mediática a lo largo de toda la vida. Sevilla. Eduforma. http://educa.fcc.org.br/pdf/comunicar/v20n39/v20n39a26.pdf

Cabero Almenara, J., Guillén Gámez, F. D., Barroso Osuna, J. M., & Palacios Rodríguez, A. D. P. (2025). Creencias pedagógicas docentes y su aceptación de la inteligencia artificial en la educación superior: un estudio comparativo entre países. https://n9.cl/ctkwyh

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica.

Casanova, M. A. (1999). *Evaluación educativa: un proceso de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.

Checkland, P. (1999). *Systems thinking, systems practice: Includes a 30-year retrospective.* Chichester: John Wiley & Sons.

Consejo de Discapacidades del Desarrollo de Nueva Jersey. (2022). *Indicadores de evaluación inclusiva: guía práctica.* Nueva Jersey: European Agency. https://www.european-agency.org

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Boston: Pearson.

Díaz Barriga, A. (2009). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000300001&script=sci_arttext

Dulfer, N., Kriewaldt, J., & McKernan, A. (2021). Using collaborative action research to enhance inclusion in educational settings. *International Journal of Inclusive Education*, 1402-1416. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992678

Eliott, J. (2000). *La investigación–acción en educación* (Cuarta edición). Morata.

ElSayary , A. (2025). Enhancing teachers' design thinking mindsets through reflective practice: Cultivating innovation in an upskilling STEAM training program. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 21*(3), 1-17. https://doi.org/10.29333/ejmste/16048

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Hehir, T., Pascucci, S., & Pascucci, C. (2016). *La Educación Inclusiva.* Sao Paulo. Instituto Alana. https://share.google/r3EYI31THxoTrp1kD

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Bogotá. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. https://share.google/19B5RoM6j6wuGh5IX

Lefevre, J., Lefevre, H., Gauvin-Lepage, J., & Gosselin, R. (2023). *Reflection on teaching action and student learning.* Teaching and Teacher Education. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305

Martínez-Alcalá, C. I., Martínez-Lazcano, V., Cabero-Almenara, J., Aguilar-Lira, L., & González-Vera, C. N. (2024). Impact of active methodologies on the digital competencies of elderly. *In Frontiers in Education, (9)*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1524636

Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA. Sage Publications.

McLaren, P. (2015). *Pedagogía crítica y revolución cultural.* México: Siglo XXI.

Morales Salas, R. E., & Curiel Peón, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. Edutec, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (69)*, 36-52. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París. UNESCO.

Nīmante, D., Kokare, M., Baranova, S., & Surikova, S. (2025). Transferring Results of Professional Development into Practice: A scoping review. *Education Sciences, 15*(95). https://doi.org/10.3390/educsci15010095

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). London: Sage Publications. https://share.google/sXkNG7e6I3Sut9nVb

Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). *Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: A systematic review*. BMC Public Health. https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0

Sánchez, F., Pérez, J., Contreras, G., Luján, S. (2022). Towards the Implementation Process of Accessible Virtual Campuses in Higher Education Institutions in Latin America. *Applied Sciences, 12*(11), 1-28. https://doi.org/10.3390/app12115470

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Stake, R. E. (2020). *Investigación con Estudio de casos* (Sexta Edición). Madrid: Ediciones Morata.

Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina.* Universidad de Deusto. Bilbao: Universidad de Deusto.

UNESCO. (2020). *Guía para la inclusión y la equidad en la educación.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Bilbao: Mensajero.

Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

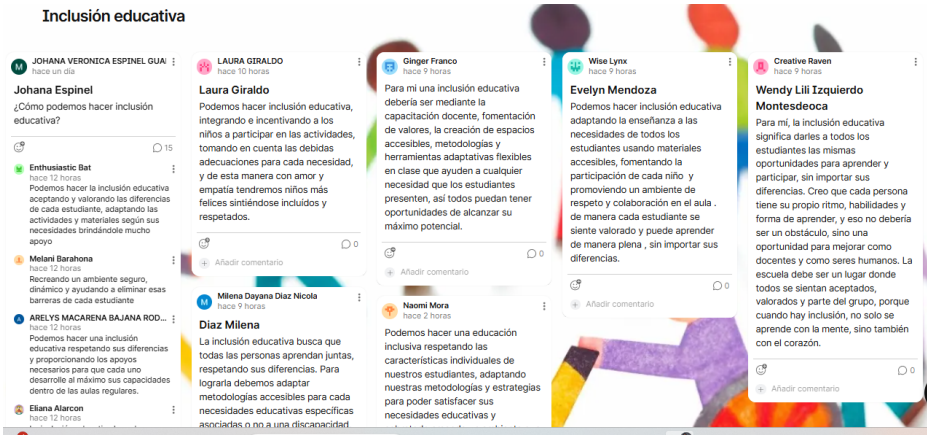
Anexo 1

Historias de vida redactadas. Enlace de Vídeo de documental realizado por estudiantes.

https://n9.cl/sea6fj

Anexo 2

Padlet colaborativo sobre inclusión



Fuente: (Elaboración propia, 2025)

Anexo 3

Momentos en los que se trabajaba en uno de los círculos de Reflexión.

Fuente: (Elaboración propia, 2025)

Anexo 4

Ficha de Observación – Experiencia Educativa de un Niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Asignatura de Matemáticas

1. Datos Generales

Institución Educativa: Escuela Fiscal Mixta "Simón Bolívar"
Nivel: Educación Básica Media
Asignatura Observada: Matemáticas
Periodo Académico: 2024-2025
Grupo Observador: Grupo 3 - segundo semestre de Educación Especial
Docente Guía: MGs Johana Espinel
Fecha de Observación: 18 de agosto de 2025

2. Contexto de la Observación

La observación se realizó durante una clase de Matemáticas correspondiente al cuarto año de Educación Básica, en el marco de la asignatura 'Investigación–Acción: Historias de Vida'. El propósito fue analizar cómo un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) experimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Matemáticas, identificando las adaptaciones pedagógicas implementadas por la docente, los apoyos disponibles en el aula y las barreras que aún persisten en el contexto educativo.

3. Información del Niño Observado

- Nombre: (Se mantiene en reserva por confidencialidad)
- Edad:9 años
- Diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista (nivel moderado)
- Grado Escolar: Cuarto año de Educación Básica

4. Registro de Observación Detallado

Aspecto Observado	Descripción Detallada
Comportamiento general durante la clase	El niño permaneció sentado en su lugar durante la mayor parte de la sesión, observando atentamente las explicaciones. En algunos momentos presenta movimientos repetitivos de manos y balanceo corporal, especialmente cuando la docente introdujo ejercicios nuevos. Respondió mejor a las actividades visuales y manipulativas con material concreto como fichas de conteo y regletas.
Participación en actividades matemáticas	El estudiante mostró interés por las actividades de conteo y clasificación de objetos. Participó activamente cuando se usaron materiales tangibles y colores llamativos. Presentó dificultad para seguir instrucciones verbales largas y para mantener la atención en explicaciones abstractas en la pizarra. Requirió apoyos visuales y segmentación de tareas.
Interacción social y apoyo de los compañeros	La interacción con sus compañeros fue limitada, aunque respondió positivamente a la ayuda de un compañero asignado como apoyo. El grupo mostró disposición a colaborar, repitiendo instrucciones o señalando materiales. No se observaron actitudes de exclusión, pero el niño tendía a centrarse más en la tarea individual que en el trabajo grupal.

Estrategias del docente	La docente utilizó explicaciones orales acompañadas de ejemplos visuales y manipulación de objetos. Implementó apoyos como el uso de pictogramas y esquemas para representar operaciones. Sin embargo, no se aplicaron ajustes curriculares formales ni un plan individual de trabajo adaptado. Se evidenció disposición pedagógica, pero falta de formación específica en atención a estudiantes con TEA.
Adaptaciones curriculares y ambientales	El aula presenta un entorno estructurado, aunque carece de un rincón sensorial o de regulación emocional. No se observaron carteles que representen rutinas visuales ni adaptaciones de evaluación específicas. Las consignas se simplificaron, pero sin ajustes sistemáticos documentados. El niño se benefició especialmente del aprendizaje multisensorial y la repetición guiada.
Aspectos por mejorar	Se recomienda diseñar un Plan Individual de Apoyo (PIA) que contemple objetivos a corto plazo y estrategias diferenciadas para Matemáticas. También se sugiere fortalecer el uso de apoyos visuales permanentes, ofrecer tiempos de descanso sensorial y capacitar al personal docente en estrategias TEA. El aula podría incorporar recursos de autocontrol emocional y comunicación aumentativa.

Fuente: (Elaboración propia, 2025)

5. Reflexión del Grupo Observador

La observación permitió reconocer que la inclusión del niño con TEA en la clase de Matemáticas depende principalmente de la iniciativa individual de la docente y del apoyo espontáneo de sus compañeros. Aunque existen avances, las adaptaciones aún son parciales y centradas en la buena voluntad, no en una planificación sistemática. El grupo concluyó que la educación inclusiva requiere estrategias diferenciadas, apoyos estructurados y recursos visuales permanentes que permitan al estudiante comprender y disfrutar del aprendizaje matemático.

6. Conclusión General

La experiencia observada demuestra que la enseñanza de las Matemáticas a un estudiante con TEA puede ser exitosa cuando se integran recursos visuales, materiales manipulativos y rutinas predecibles. Sin embargo, la falta de adaptaciones curriculares formales limita la consolidación de aprendizajes significativos. Se concluye que la inclusión efectiva requiere una planificación pedagógica coordinada, acompañamiento especializado y una cultura escolar basada en el respeto por la diversidad.

Anexo 5

Mapa de Contexto – Niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Asignatura de Matemáticas

El presente mapa de contexto describe los diferentes entornos que influyen en la experiencia educativa de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 9 años, observado durante la clase de Matemáticas en el cuarto año de Educación Básica. El análisis busca comprender los factores personales, familiares, escolares y pedagógicos que condicionan su proceso de inclusión y aprendizaje, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

1. **Contexto Personal del Niño**

- Edad: 9 años.
- Diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista (nivel moderado).
- Características: gusto por rutinas fijas, preferencia por actividades visuales y manipulativas, dificultades en la comunicación oral prolongada y en la interacción social sostenida.
- Intereses: juegos de encaje, conteo de objetos y uso de materiales coloridos.
- Necesidades específicas: apoyo visual constante, segmentación de tareas y espacios de autorregulación sensorial.

2. **Contexto Familiar**

- Composición familiar: núcleo familiar con padres comprometidos, aunque con conocimientos limitados sobre autismo.
- Dinámica en el hogar: el niño recibe acompañamiento afectivo, pero carece de seguimiento terapéutico formal.
- Relación con la escuela: los padres colaboran con la docente, asisten a reuniones y muestran interés, aunque necesitan orientación para continuar estrategias de apoyo en casa.
- Fortalezas: compromiso emocional y disposición para aprender sobre inclusión.
- Debilidades: falta de formación sobre el TEA y ausencia de recursos externos de apoyo (terapias, guías, talleres).

3. **Contexto Escolar**

- Institución: Escuela Fiscal Mixta "Simón Bolívar", ubicada en un sector semiurbano.
- Nivel educativo: cuarto año de Educación Básica.
- Cultura institucional: el plantel promueve el respeto y la inclusión, pero aún no cuenta con un equipo psicopedagógico activo.

- Fortalezas: docentes comprometidos, clima escolar positivo y aceptación del niño por parte de sus compañeros.
- Debilidades: falta de materiales especializados y ausencia de protocolos de atención a la diversidad.
- Oportunidades: posibilidad de crear un plan institucional de inclusión y capacitación docente continua.

4. Contexto Docente

- Docente observada: profesora titular del área de Matemáticas.
- Estrategias utilizadas: uso de ejemplos visuales, pictogramas, material manipulativo (regletas, fichas, tarjetas numéricas) y lenguaje claro y pausado.
- Limitaciones observadas: las adaptaciones no se documentan formalmente; no existe un Plan Individual de Apoyo (PIA) estructurado. Se evidencia empatía y buena disposición, pero falta formación específica sobre estrategias TEA.
- Fortalezas: sensibilidad docente, atención personalizada, ambiente de confianza y paciencia.
- Debilidades: carencia de planificación inclusiva sistemática y falta de colaboración interdisciplinaria.

5. Contexto de Aula y Pares

- El aula es acogedora y organizada, aunque no dispone de un espacio sensorial para momentos de sobreestimulación.
- Los compañeros muestran actitudes solidarias, apoyando al niño cuando requiere repetir instrucciones o ubicar materiales.
- No se evidencian situaciones de exclusión o burla, pero la interacción es limitada por iniciativa del propio niño.
- La dinámica grupal favorece el aprendizaje, aunque requiere guía docente para fomentar mayor cooperación y comunicación entre pares.

- **Contexto Pedagógico y Curricular**
- Metodología de enseñanza: enfoque tradicional con apoyos visuales puntuales.
- Recursos empleados: material concreto, carteles, gráficos y actividades de conteo.
- Barreras detectadas: escasa incorporación de tecnología educativa accesible, falta de rutinas visuales estables y poca flexibilidad en evaluaciones.
- Recomendaciones: aplicar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), incluir actividades multisensoriales y diversificar las formas de expresión y evaluación del aprendizaje.

6. Síntesis del Contexto

El entorno del niño con TEA muestra un equilibrio entre el compromiso humano y las limitaciones estructurales. La familia y la docente representan ejes de apoyo fundamentales, pero la falta de recursos institucionales y capacitación especializada restringe la efectividad de las estrategias inclusivas. Se concluye que la inclusión plena requiere fortalecer la coordinación entre familia, escuela y comunidad, así como promover una cultura educativa que reconozca la diversidad como oportunidad de aprendizaje.

Anexo 6

Registro Narrativo – Observación de la Clase de Matemáticas

1. **Datos Generales**

- Fecha: 18 de agosto de 2025
- Lugar: Escuela Fiscal Mixta "Simón Bolívar"
- Nivel: Cuarto Año de Educación Básica
- Asignatura: Matemáticas
- Niño Observado: (Nombre reservado)
- Diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista – Nivel moderado
- Grupo Observador: Grupo 3 - carrera de Educación Especial, UNEMI
- Docente Guía: MGs Johana Espinel Guadalupe – Docente Investigadora

2. **Desarrollo del Registro Narrativo**

La clase inició con la revisión de ejercicios del tema "sumas con llevadas". La docente, una maestra de voz cálida y tono pausado, inició la sesión escribiendo ejemplos en la pizarra y llamando a los estudiantes por su nombre. El niño con TEA se encontraba en la tercera fila, junto a un compañero que solía apoyarlo. Desde el inicio se mostró tranquilo, observando atentamente las manos de la docente mientras hablaba.

Durante la explicación, el niño repetía con voz baja algunos números que aparecían en la pizarra. Aunque no participaba oralmente, seguía el ritmo del grupo con ayuda de las regletas de colores que la maestra había distribuido. Su rostro mostraba concentración, y en algunos momentos sonreía al encajar correctamente las piezas del material manipulativo.

Cuando la docente solicitó resolver un ejercicio en la pizarra, el niño se mostró ansioso. Miró hacia su compañero de apoyo y prefirió permanecer sentado. La docente respetó su decisión y lo invitó a resolver el ejercicio desde su cuaderno, lo que permitió que continuara trabajando sin interrupción. Esa flexibilidad evidenció sensibilidad y comprensión por parte de la maestra.

Al observar su entorno, se notó que el aula carece de recursos visuales que orienten la rutina diaria o representen instrucciones paso a paso. Sin embargo, el ambiente emocional era positivo: los compañeros interactuaban con respeto, y el grupo mostraba empatía ante las necesidades del niño.

En el momento del trabajo individual, el niño logró completar tres ejercicios con apoyo visual. Utilizó fichas de colores para agrupar las unidades y decenas, demostrando comprensión del

procedimiento. La docente se acercó para felicitarlo con una sonrisa y una palmadita en el hombro, gesto que generó en él una evidente expresión de satisfacción.

Al finalizar la clase, el grupo compartió sus resultados. El niño observó las exposiciones de sus compañeros, manteniendo contacto visual por breves instantes. Aunque no habló, levantó su cuaderno para mostrar su trabajo cuando la docente se lo pidió. Fue un instante breve, pero cargado de significado: la inclusión se manifestó en ese pequeño gesto de reconocimiento y validación.

3. Reflexión Final

La experiencia observada permite comprender que la inclusión educativa se construye desde los detalles: una mirada, una palabra paciente, una instrucción adaptada. El niño con TEA mostró potencial y disposición para aprender, siempre que las estrategias respeten su ritmo y estilo de comprensión. El grupo observador concluye que la docente aplica principios de empatía y flexibilidad, pero se requiere fortalecer la planificación de apoyos visuales y sensoriales para favorecer una comprensión más profunda del contenido matemático.

Anexo 7

Evidencia de la Reflexión Grupal

- Fecha:21 de julio de 2025
- Lugar: Universidad Estatal de Milagro – Aula de Educación Especial
- Asignatura: Investigación–Acción: Historias de Vida
- Tema: Análisis de la observación del niño con TEA en la clase de Matemáticas
- Grupo: Estudiantes de segundo semestre de Educación Especial
- Docente guía: MGs Johana Espinel – Docente Investigadora

1. Descripción de la Actividad

La reflexión grupal se llevó a cabo luego de analizar las fichas de observación, el mapa de contexto y el registro narrativo del niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El grupo participó en una dinámica de diálogo guiado donde cada estudiante expresó sus percepciones, aprendizajes y propuestas de mejora en torno al proceso de inclusión observado en el aula regular de Matemáticas.

2. Resumen de la Discusión

Participante	Aporte principal
Est. 1 – María R.	Destacó la empatía docente y la importancia de no forzar la participación del niño, sino adaptarse a su ritmo.
Est. 2 – Kevin A.	Señaló la necesidad de mayor apoyo institucional y la creación de un plan individual de aprendizaje.
Est. 3 – Luisa P.	Reflexionó sobre el papel de los compañeros como mediadores naturales en la inclusión.
Est. 4 – Bryan C.	Propuso incorporar más recursos visuales y tecnológicos que mantengan la atención del niño.
Est. 5 – Diana G.	Mencionó que la verdadera inclusión comienza cuando toda la comunidad educativa comprende y valora la diversidad.

Fuente: (Elaboración propia, 2025)

3. Conclusiones del Grupo

- La inclusión requiere planificación, acompañamiento institucional y formación docente continua.
- Las estrategias visuales, concretas y multisensoriales favorecen el aprendizaje del estudiante con TEA.
- La empatía y la colaboración son pilares del trabajo educativo inclusivo.
- Es necesario fortalecer el trabajo interdisciplinario entre docentes, familias y especialistas.

4. Acuerdos y Compromisos

- Incorporar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en futuras prácticas.
- Diseñar materiales visuales accesibles para próximos proyectos.
- Promover talleres de sensibilización sobre TEA en la comunidad universitaria